

Iscensättning av problematiken  
**genus och mångfald**

i undervisningen vid LiU  
– några exempel från fördjupningskurser  
i högskolepedagogik

*Anna Bjuremark (red)*



**LINKÖPINGS UNIVERSITET**  
CENTRUM FÖR UNDERVISNING OCH LÄRANDE

En rapport från Centrum för undervisning och lärande (CUL) vid Linköpings universitet

Linköpings universitet  
Centrum för undervisning och lärande  
581 83 Linköping

[www.liu.se/cul](http://www.liu.se/cul)

CUL-rapport nr 9  
Iscensättning av problematiken genus och mångfald i undervisningen vid LiU  
– några exempel från fördjupningskurser i högskolepedagogik  
Anna Bjuremark (red)

ISSN 1650-8173  
ISBN 91-85295-92-2

Tryckeri: Unitryck, Linköping 2004

# Innehåll

## INTRODUKTION

- Kapitel 1: Bakgrund till utbildningarna och rapporten .....7  
*Anna Bjuremark*

## AVDELNING 1: DE MEDVERKANDE LÄRARNAS PERSPEKTIV

- Kapitel 2: Mångkulturell eller monokulturell vetenskap? .....19  
*Sabine Gruber*
- Kapitel 3: Multicultural discourse in education: the need to  
problematise the concept of 'culture' .....22  
*Ali Osman*
- Kapitel 4: Genushistoria – den nya historien .....29  
*Renée Frangeur*
- Kapitel 5: Genus som innehåll och form i högskoleundervisning.....34  
*Ingrid Karlson & Anna Fogelberg Eriksson*

## AVDELNING 2: KURSDELTAGARNAS EMPIRISKA MINISTUDIER

- Kapitel 6: The Visibility of a Gender Perspective at SKA.....43  
*Marianne Winther Jørgensen*
- Kapitel 7: Att styra mångfald med policydokument .....51  
*Tatiana Jak Petersson*
- Kapitel 8: Så tycker kvinnor och män om våra utbildningar.....58  
*Lena Strömbäck*
- Kapitel 9: Norm och normalitet i utbildningen av en professionell.....66  
*Lotta Ericson & Stergios Kechagias*
- Kapitel 10: Studenters olika bakgrund - en resurs att använda sig av?.....70  
*Kajsa Holmgren Peterson*
- Kapitel 11: Mångfald – dynamik – lärande .....75  
*Märtha Sund-Levander*

## AVSLUTNING

---

Kapitel 12: Sammanfattande analys .....	81
<i>Anna Bjuremark</i>	
Referenser .....	97
Fördjupningsuppgift .....	101
Preliminära definitioner .....	102
Index .....	106

# INTRODUKTION

---



## KAPITEL 1

# Bakgrund till utbildningarna och rapporten

*Anna Bjuremark*

### Inledning

Det som lett fram till den rapport som här presenteras ska ses som resultatet av två kurser som anordnas vid Centrum för undervisning och lärande (CUL), Linköpings universitet (LiU), våren 2003. Kurserna ”Mångfald och undervisningen” och ”Pedagogik och genus” fungerar vid den här tiden som tillvalskurser (motsvarande 1 p). De erbjuds i anslutning till de ordinarie stegkurserna i universitetspedagogik.

*Syftet med försöksverksamheten* att utveckla ett tänkande som kan ligga till grund för en integrering<sup>1</sup> av perspektiven i den ordinarie kursverksamheten, i stegutbildningarna i högskolepedagogik.<sup>2</sup> Som examinationsuppgift ska kursdeltagarna fördjupa sig i något av de aktuella fälten. Det uppmanas man göra i relation till de utbildningsprogram som man är involverad i på ”hemmaplan” (se exempel på instruktion till ”Fördjupningsuppgift” i slutet av rapporten). Arbetet genomförs i form av empiriska ministudier och från början finns ingen tanke om att studierna ska publiceras i någon form. Den idéen uppstår först efter kursernas genomförande.

*Syftet med den rapport som nu presenteras* är att den ska förstås som en samlad reflektion över de båda kurserna och det material som här tas fram. Det handlar således *inte* om att söka fastställa hur det är beställt i någon slags faktisk bemärkelse, med integreringen av företeelserna genus<sup>3</sup> och mångfald vid Linköpings universitet. Inte heller är avsikten att komma med

---

<sup>1</sup> Begreppet ”integrera” används i det här fallet för att beteckna ”införandet” av de aktuella perspektiven. I den engelska texten används begreppet ”implementing for” för att beteckna någonting liknande. I svenskan används ibland den direkta översättningen, dvs. vi talar om att implementera något. Begreppet integrera används ibland i betydelsen ”assimilera” och kan då beskrivas som ”de andras” inlemmande i svenska kulturen. Att man lämnar ”det gamla” bakom sig för att upptas i någonting nytt, dvs. inte som ett möte mellan två likvärdiga kulturer.

<sup>2</sup> Delar av innehållet i de båda ”mini-kurserna” (motsvarande 1 poäng) ingår nu i de ordinarie Stegutbildningarna (*Universitetspedagogik, Steg 1*, ”Lärande, undervisning och kunskap”, LUK, och *Universitetspedagogik, Steg 2*, ”Design, utvärdering och organisation för lärande”, DUO, som idag omfattar totalt 4 poäng).

<sup>3</sup> Se bl. a. Slutrapport från arbetsgruppen ”Jämställdhet och genus i grundutbildningen”, Linköpings universitet, LiU, 1391/98-17.

några kloka förslag till förbättringar. Det empiriska underlaget är mot den bakgrunden både för litet och ansatsen en helt annan.

Istället kan ambitionen beskrivas som en (meta)analys av hur ett köns/genus- och mångfalds-/etnicitetsperspektiv opererar<sup>4</sup> vid några utvalda program vid LiU. De som kursdeltagarna genomför sina examinationsuppgifter/ empiriska ministudier vid. Analysen görs utifrån ett s.k. 'governmentality-perspektiv', en teoretisk utgångspunkt som utgår ifrån den franske filosofen Michel Foucaults tänkande. Mycket förenklat kan det beskrivas som ett intresse för styrning; för sambandet mellan makt, kunskap och hur individen ser ("konstruerar") sig själv och andra. Det betyder att man riktar in sig mot de "föreställningar" (exempelvis om kunskap och individer) som "föregår" (är utgångspunkten) för ett styrningsutövande.

"Resultatet" av en studie med en sådan inriktningen redovisas ofta *som hur olika aktörer tänker och resonerar*. Det handlar sällan om att presentera upptäckter eller sensationella fynd. Förhoppningen är snarare, att *bidra till en ökad förståelse* om en viss problematik. Som i det här fallet, hur en genus- och mångfaldsproblematiken hanteras vid Linköpings universitet.

Rapporten kan också ses som ett exempel på hur svårt det kan vara att söka åstadkomma styrning av enskilda människors tänkanden och låtanden. Inte minst när man väjer s.k. liberal styrning som strategi<sup>5</sup>, när det handlar om "organisationen" akademi eller när det gäller så värderingstyngda områden som just genus och mångfald. Något som behandlas mer utförligt i det teoretiska avsnittet.

## Disposition och övergripande frågeställningar

Rapporten inleds med en översikt över syftet, de medverkande lärarnas utgångspunkter och perspektiv, och följs av en kortare presentation av kursdeltagarnas bidrag. Av kursernas femtontal uppsatser har cirka hälften valts ut, bland annat utifrån kriteriet att de tillsammans ger en förhållandevis representativ bild av hur *olika* kunskaper och erfarenheter vi har om problematiken genus och mångfald. Ett förhållande som blir särskilt tydligt när man kommer samman i CUL-praktiken från universitetets olika delar. Förhoppningsvis kan den brokiga bilden bidra till vidare funderingar och få betydelse för hur problematiken hanteras i olika sammanhang. Därefter följer en kort sammanfattning av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för projektet som helhet. Den följs sedan upp av en diskussion om hur man kan se på användningen av gemensamma begrepp. Syftet med den sammanställ-

---

<sup>4</sup> Med att använda ordet "opererar" markeras den teoretiska utgångspunkt som studien ska ses som en del av och som utvecklas ytterligare i det som följer.

<sup>5</sup> Någoting som kommer att utvecklas mera i det som följer.



ningen är att bidra till ökad förståelse hos den läsare som är förhållandevis ”oinvigd” i de fält som rapporten behandlar.

Efter introduktionen följer så raden av uppsatser. De första fyra texterna har författats av de medverkande lärarna och har legat till grund för seminariebehandling under kursernas gång (Avdelning 1). Därefter följer de uppsatser som producerats mot bakgrund av de genomförda empiriska ministudierna, de som genomförts i form av examinationsuppgifter inom de respektive kursernas ram (Avdelning 2). *Syftet med den redovisningen* är att visa på mångfalden av möjligheter (perspektiv) att söka förstå ”oss själva” och ”de andra” i vår näraliggande verklighet. Någon kritisk bedömning över studiernas metodiska genomförande är alltså inte aktuellt i det här sammanhanget.

Rapporten avslutas med en sammanfattande analys över hur skilda föreställningar om problematiken<sup>6</sup> kön/genus, mångfald/etnicitet inverkar på iscensättningen av några specifika utbildningsprogram vid LiU. Bland annat så behandlas följande frågor.

- Hur ser medverkande lärare och kursdeltagare på styrningen av problematiken kön/genus och mångfald/etnicitet?
- Hur förhåller sig kursdeltagarna till skilda föreställningar om den problematik som framträder i de policydokument de studerat?
- Hur förstår kursdeltagarna de lärares medvetenhet och kunskap som kommer fram genom de empiriska ministudierna? Hur formuleras behov av kunskapsutveckling och vilka krav antas de svara upp mot?
- Hur behandlas problematiken i undervisningen, med avseende på form och innehåll? Hur skildras studenten?

Referenserna för både introduktionen och den sammanfattande analysen återfinns i slutet av rapporten. Där redovisas också en preliminär definition liksom ett index av några centrala begrepp, såväl på svenska som på engelska eftersom uppsatserna är skrivna på de båda språken.

## Rapportens möjliga användningsområde, ett exempel på styrning

I första hand avses rapporten att användas i CUL-sammanhang, för deltagare i kommande stegkurserna i högskolepedagogik (LUK och DUO). Men en förhoppning är också att den kan stimulera till vidare funderingar även i andra sammanhang. I detta ligger en ofrånkomlig styrning.

---

<sup>6</sup> Begreppet ”problematik” definieras ofta som samling av problem, problemkomplex – i det här fallet det vetenskapliga problemkomplexet makt, kunskap och subjektivitet ifråga om områdena genus och mångfald.

Ett konkret exempel på hur rapporten kan användas är att alla uppmanas att läsa "Introduktionen" (kapitel 1). Sedan kan man beroende på intresseområden, välja något eller några av de teoretiska utgångspunkterna (kapitel 2-5), plus någon av kursdeltagarnas empiriska ministudier (kapitel 6-11). Den förhållandevis breda bild som då uppstår kan med fördel användas som underlag för gemensam seminariebehandling.

Den läsare som är specialintresserad av hur styrning utövas när man söker integrera ett genus- eller mångfaldsperspektiv i en särskild utbildningspraktik, hänvisas till den "Sammanfattande analysen" (Kapitel 12). Detsamma gäller för den som är intresserad av vad den utlovade metareflektionen leder fram till.

## De medverkande lärarnas utgångspunkter och perspektiv

I sitt seminarium i kursen "Mångfald i undervisningen" uppmärksammar *Sabine Gruber* mångfald som en fråga om förekomsten av olika kunskaps-teoretiska perspektiv. Hon intresserar sig bland annat för hur det naturvetenskapliga paradigmet dominerar vår tids praktiker och hur det ofta framställs som en spegling av vad som finns "där ute i verkligheten". Som när kunskap betraktas som någonting objektivt, rationellt och neutralt. Detta förhållande synsätt utmanas nu av forskare med kultur, etnicitets-, köns- och klassperspektiv, m.fl. De ställer frågor om hur utvecklingen av kunskap förhåller sig till den kunskapsyn som olika aktörer omfattas av. Gruber beskriver det som ett intresse för hur "de som har makten" styr kunskapsproduktionen inom olika utbildningar och i vilken mån olika utbildningsprogram präglas av ett mångkulturellt perspektiv.

För *Ali Osman*, som även han medverkar i kursen om mångfald, är utgångspunkten den pågående diskussionen om 'multiculturalism as an ideology'. Han problematiserar hur man inom utbildningsväsendet underlåter att ta till sig den alltmer växande kritiken mot idén om naturgivna nationella och individuella identiteter. Sådana föreställningar som går ut på att olika "kulturer" producerar fasta, naturliga identiteter, medan det i själva verket handlar om stereotypa<sup>7</sup> föreställningar. Alltifrån vad som är " normalt" till brist på kunskap och rena fördomar. Med stöd av Hall (1997) problematiseras begrepp som "kultur", "skillnad", "jaget" och "de andra".

Inom ramen för den andra kursen, "Genus och undervisning", behandlar *Renée Frangeur* hur kvinnor beskrivits i den "traditionella" historien. Hon frågar sig vilka konsekvenser det mönsterbildandet har i förhållande till våra berättelser om det förflutna. Med hjälp av Hirdmans (1988) teorier om ge-

---

<sup>7</sup> Begreppet stereotyp myntades av journalisten Walter Lippmann (1922), som skrev om de förenklade bilder som vi människor bär med oss i vårt tänkande om sociala grupper (Lippa, 2002).

nus, genuskontrakt och genusordning, diskuterar hon i några särskilt utvalda texter hur den underordningen reproduceras. Den analysmetod hon använder sig av tillämpas sedan i några senare uppsatser i denna rapport.

När *Ingrid Karlson* och *Anna Fogelberg Eriksson* behandlar genus och pedagogik betraktar de problematiken både som en fråga om *form* och *innehåll*. De för fram idén om en ”könssensitiv undervisning” och ser det som medel att skapa mer jämställda utbildningar. Kortfattat betyder det, att all undervisning inkluderar ett köns-/genusperspektiv och argumentet är att både kvinnor och män förekommer på alla utbildningar. Antingen som studenter eller som lärare. Det ställer i sin tur krav på lärare att använda sig av undervisningsmetoder som stimulerar studenters förmåga till kritiskt tänkande. Vidare, att söka skapa medvetenhet om att olika perspektiv leder fram till olika ”resultat”. Såväl när det gäller undervisning som forskning.

## Kursdeltagarna och deras undervisningspraktiker

I sin fördjupningsuppgift väljer Marianne Winther Jørgensen att studera sin egen undervisningspraktik, Samhälls- och kulturanalysprogrammet (SKA), institutionen för tematisk utbildning och forskning (ITUF), vid Campus Norrköping. I sin uppsats ställer hon frågor som rör våra självbilder, som hur ett medvetet och ett progressivt förhållningssätt till genusfrågor och jämställdhet mellan könen kan gestalta sig i den verksamhet hon som lärare är involverad i.

Vid samma institution, men vid lärarprogrammet, undersöker Tatiana Jak Petersson om, och i så fall på vilket sätt ett genusperspektiv opererar. Dels i form av styrdokument (Lärarprogrammets utbildningsplan, Lärarutbildningskommitténs betänkande, Förskolans läroplan och Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet), dels i syftesbeskrivningarna inom samtliga kursplaner för årskurserna 1 och 2. Hennes frågor handlar om hur styrningen utövas i lärarutbildningen.

Lena Strömbäck å sin sida, bygger sin studie på en tidigare undersökning om hur kvinnor och män trivs på datautbildningar. Exempel på frågeställningar som hon tar upp är ”intresse för dataämnet”, ”trivselfaktorer” och ”olika undervisningsformer” (föreläsning, seminarium, övningar, lärarledda räkneövningar, laborationer, projektarbete och s.k. basgruppsarbete). Strömbäck funderar över om det tidigare resultatet ger några implikationer vad gäller ”minoritetsgruppen” utbytesstudenter. Dvs. om man från ett genusperspektiv kan säga någonting om hur mångfalden gestaltar sig.

När det gäller läkarprogrammet vid Hälsouniversitet är det föremål för två empiriska ministudier, båda med mångfaldsperspektiv som tolkningsram. Lotta Ericson och Stergios Kechagias väljer att betrakta några särskilda undervisningsmoment; basgruppsarbetet, läkarutbildningens curriculum och den kliniska tjänstgöringen. När det gäller basgruppsarbetet jämför de

”fall”<sup>8</sup> som ligger till grund för kunskapssökandet inom termin 3 (gamla ”papperfall”) och termin 4 (nykonstruerad ”web-baserade fall”). De undersöker också vilket biologiskt kön de författare har som finns i den rekommenderade litteraturen, något som Karlson och Fogelberg Eriksson ser som en kvantitativ analys. Vidare diskuterar de hur stoffet behandlas och vilka sjukdomsbilder som förknippas med de olika biologiska könen. Studien kan beskrivas som en undersökning om vad som görs till sann eller eftersträvansvärd kunskap i läkarprogrammet och avslutas med några frågor som författarna anser vara värda att lyfta fram.

I nästa uppsats, ”Studenters olika bakgrund – en resurs att använda sig av” diskuterar Kajsa Holmgren, *om*, och i så fall *hur*, undervisningen påverkas av studenters olika bakgrunder. Studien gjordes inom läkarprogrammet och programmet för medicinsk biologi och utgångspunkten är det strategiska dokument som tagits för mångfaldsarbetet vid LiU, *Det öppna universitetet* (2003). Där fastslås bland annat att undervisningen ”ska präglas av öppenhet för skilda sociala och kulturella traditioner”. Studien handlar om hur det låter sig göras.

Även Märtha Sund Levander intresserar sig för hur mångfaldsperspektivet behandlas inom Hälsouniversitet, i sjuksköterskeutbildningen. Utifrån Banks (1993) behandlar hon mångfald som en fråga om innehåll (‘content integration’), kunskapsprocess (‘knowledge construction’), att förebygga fördomar (‘prejudice reduction’) och att åstadkomma en jämställd pedagogik (‘equity pedagogy’). En av de centrala frågorna hon tar upp är om det är studenterna som ska anpassas eller vi lärare.

## Teoretiska utgångspunkter som utgångspunkt för reflektion

Ett vanligt sätt att söka åstadkomma förändringar (styra) idag är i form av ”normer”. De formuleras ofta i s.k. policyprogram och med dessa tror man sig kunna påverka tänkandet och handlandet när det gäller centrala (politiska) frågor. Samtidigt kan man läsa sig till en viss medvetenhet från statsmakternas sida, om svårigheterna att ”styra” på det ”nya sättet” istället för som förut med ”tvingande regler” (SOU 1995:110). Åtminstone i den riktning man önskar sig och särskilt när det gäller områden som jämställdhet. Ett fält som det finns en förhållandevis stark (politisk) legitimitet för idag.

*När det gäller jämställdhet handlar de ”politiska beställningarna” för akademins del numera om att de utbildningsansvariga ska förstå sitt ansvar att integrera ett genusperspektiv i grundutbildningen. Hur detta ska gå till överlämnas åt akademien själv att avgöra.*

---

<sup>8</sup> Inom problembaserade undervisning utgår man oftast i undervisningen från fall/case/vinjetter.

Men uppenbarligen låter det sig inte så enkelt göras och Fazlhashemi (2001) tolkar det som ett uttryck för den s.k. akademiska friheten. Något som kan förstås som att akademien är en sällsynt svår organisation att styra, eller att det inte är någon idé att ge sig på den för mycket (Bjuremark, 2002). Ett annat sätt att beskriva det är att villkoren i akademien är så speciella att det inte är möjligt att göra jämförelser med andra organisationer och företag.

Det finns även andra sätt att förstå akademins "ovilja" att låta sig styras. Som att statsmakterna i en slags faktisk mening inte avser att styra på ett mer tvingande sätt än man redan gör. Något som brukar beskrivas som karaktäristiskt för s.k. liberal styrning och att policystyrningen lämnar precis det utrymme (frihet) för variationer som eftersträvas. Istället söker man med övertygandeprocesser och politiska teknologier (policyprogram) göra praktikens företrädare förmögna att styra sig själva på det sätt de själva önskar (Rose, 1995, Hultqvist, 2004, Petersson, 2004). Dock ofta underförstått på det sätt som statens företrädare önskar.

Samtidigt visar forskning, att man inom akademiska institutioner har möjlighet att bortse från vissa av statens styrningsambitioner. Exempelvis när det gäller jämställdhet och under förutsättning att man inte förlorar ekonomiskt på det hela (Bjuremark, 2002). Något som skulle kunna tolkas som att "övertygandeprocesser" (policydokument) som generellt verktyg för styrning står sig förhållandevis slätt, åtminstone om de inte kombineras med andra verktyg.

Ett exempel på en styrning som går ut på att övertyga anställda inom Linköpings universitet att ta sitt ansvar, är *Linköpings universitets jämställdhetspolicy*, 2004-2006 (LiU 1585/03-17). I punkten åtta står att läsa, "att genusperspektiv som regel integreras i all grundläggande utbildning". Ett annat exempel är strategidokumentet för mångfalden, *Det öppna universitetet* (2003). Där får man veta att mångfald och öppenhet ska präglade undervisning och forskning och att olika vetenskapliga discipliner, perspektiv och traditioner ska mötas i en kreativ och reflekterande process. Målet är att studenter och lärare, oavsett bakgrund och livssituation, ska känna sig välkomna och att studenterna ges rimliga förutsättningar att fullfölja sin utbildning. Budskapet ska tolkas som att universitetet ska tillvarata de resurser som studenter och anställda tillför utifrån sina olika bakgrunder och livserfarenheter. Av *Slutrapport från arbetsgruppen* (LiU 1391/98-17) som arbetat med att uppmärksamma jämställdhet och genusperspektiv vid LiU, framgår dock att organisationen kring det arbetet varit både diffust och sporadiskt. Frågan är om man kan vänta sig någonting annat mot bakgrund av den modell för styrning som man väljer att använda sig av.

Avsikten med den rapport som nu presenteras är också att söka förstå hur förpliktiggande styrning genom de "nya" policydokumenten kan tänkas vara. Den teoretiska utgångspunkten utgår som tidigare nämnts ifrån Foucaults tänkande om politisk styrning, den s.k. 'governmentality'-problematiken. En analys utifrån ett sådant perspektiv innebär förenklat, att man söker utforska

den kunskap och själva föreställningarna (exempelvis om jämställdhet) som ligger till grund för själva styrningsutövandet.

Ett viktigt antagande är att styrning aldrig utövas från någon neutral utgångspunkt. Därför riktar man intresset mot hur förbindelselänkarna ser ut, mellan det som styr (auktoriteter och dokument) och de styrda (enskilda individer i en organisation). Ansatsen kan beskrivas som att söka förstå olika företeelser utifrån de utgångspunkter som de artikuleras (Butler, 2002). Det betyder samtidigt att man fäster mindre avseende vid hur den verklighet man studerar fungerar i någon slags faktisk mening. Något som oftare intresserar forskare med s.k. kritiska utgångspunkter eller perspektiv.

Ett annat och möjligen mer "inomdisciplinärt" sätt att beskriva den teoretiska utgångspunkten är som ett intresse för hur olika kunskapspraktiker organiserar tänkandet om den kunskap med vilken styrningen utövas. Det betyder också att synen på makt är "annorlunda". Makt ses inte som en funktion av gillande och inget fördelningsinstrument av rättigheter, mellan de som har och inte har. Makt anses istället ha att göra med modifiering av människors beteenden. Centralt blir då att studera hur den "modifieringen" låter sig göras och vilka tekniker som används i den processen. Som exempelvis i det här fallet, hur man vid LiU förstår sitt ansvar och vilka teknologier<sup>9</sup> som används för att genomföra "beställningen" att integrera ett genus- och mångfaldsperspektiv i grundutbildningen.

## Begreppsdefinitioners styrande verkan

I vårt västerländska samhälle bygger synen på individer ofta på kategoriseringar som biologiska kön, specifika raser eller klasser. Just genom den samtida användningen av de specifika begreppen konstruerar man en likvärdighet mellan dem som kan ifrågasättas (Scott, 2004). Men medan klass vilar på Marx' förhållandevis genomtänkta teorier om ekonomisk bestämning vilar de andra begreppen på ett brett spektrum av teoretiska utgångspunkter. Som exempelvis, att klass i likhet med genus och etnicitet, skapas i en social praxis och inordnas i en hierarkisk struktur. Där makt också uttrycks i dikotomier och där den ena parten definieras som norm och den andra som avvikelse (De los Reyes, 2004).

Den kanske mest vanliga är föreställningar om någonting "naturligt" eller "essentiellt"<sup>10</sup>. Något som ska förstås som att vi med hjälp av särskilda be-

---

<sup>9</sup> Begreppet ska i det här sammanhanget förstås utifrån sin beteendevetenskapliga definition, som "tekniker" för att åstadkomma styrning av individer och grupper.

<sup>10</sup> I en s.k. idealtypisk beskrivning av relationen mellan några bildningsfilosofier och bildningsideal beskrivs "essentialism" i förhållande till "progressivism", och "perennialism" i relation till "rekonstruktivism". Se vidare Gustavsson (2003) efter Englund (1995) och Gustavsson (1991). Med "essentialism" i det här sammanhanget något som kan beskrivas som massa/mängd.

grepp kan förstå och uppnå samförstånd om det vi ser eller upplever. En kvinna är en kvinna och en man är en man och vad som menas med det antas ofta och lite slarvigt vara en självklarhet för alla. Utgångspunkt är idén om det objektiva seendet, något som i historisk mening dominerat vårt sätt att tänka alltsedan den moderna tidens tillblivelse, från upplysningen och framåt. Men medan upplysningen bygger på föreställningen om ett fritt meningsutbyte mellan fria individer, har den i praktiken kommit att reserveras för minoriteter av män från borgarklassen (Johansson, 2000). Något som antagligen har haft betydelse för hur upplysningens ideal har kunnat hållas levande ända fram till vår tid.

Det här idealet har alltmer kommit att utmanas av olika perspektiv. Exempelvis sådana som går ut på att vi ”ser olika” beroende på vilken sten vi står på när vi betraktar världen. En benämning för sådana ”nya” sätt att se är ”konstruktivistiska perspektiv”.

En annan utgångspunkt för det konstruktivistiska är synen på gemensamma begrepp. Gemensamma benämningar behövs visserligen, men det viktiga blir att fråga sig vad som in- respektive exkluderas inom olika begrepps ”domäner”. Från början finns inget givet ”innehåll”, utan det är vi människor som ”laddar” dem med olika betydelser. Den risk man ser genom att använda olika språkliga ”konstruktioner” (ord/begrepp) är att man kan förvandla någonting väldigt komplext till något starkt förenklat. Som att vi ”buntar ihop” saker som i en annan mening inte hör ihop, bara för att det gör det lättare för oss själva att förstå.

Ett exempel på en diskussion om vad begrepp egentligen står för, rör just nu begreppet ”mångfald”. Å ena sidan, och det kanske mest vanliga, ses det som en fråga om etnicitet, ras, klass, kön eller sexuell läggning. Å andra sidan som en mer öppen fråga, som om mångfalden av möjligheter att betrakta världen och verkligheten. Det kan på ett annat sätt formuleras som en fråga om hur olika kunskapsteoretiska perspektiv ”tillåts” att träda fram. I det här fallet och i den här rapporten, i våra egna undervisnings- och forskningspraktiker vid LiU.

När man ägnar sig åt funderingar över genus- och mångfaldsproblematik slås man av de gemensamma beröringspunkterna. På samma sätt som ‘gender’ numera betraktas som ”social konstruktion” och inte som någonting essentiellt som en person ”består av”, söker man uppenbarligen på liknande sätt frikoppla begreppet ”eticitet” från ”kultur”. Dvs. etniciteten är inte bara en del av kulturen (Hylland Eriksen, 2002). En annan och kanske mer emancipatorisk<sup>11</sup> ambition är att frikoppla begreppet ”eticitet” från maktlöshet och utanförskap (De los Reyes, 2004)

Skillnaderna i behovet av att använda sig av gemensamma begrepp kan förstås mot bakgrund av hur vi som individer grundar våra föreställningar.

---

<sup>11</sup> Begreppet ska i det här sammanhanget förstås som frigörande.

En annan sådan ”grund” kan vara en enskild lärares/forskares tillhörighet i akademien, dvs. den fakultet, institution eller det ämnesområde man har som hemvist. Det kan beskrivas som en fråga om hur det ”seendet” betraktas i det ordinarie forsknings- och undervisningssammanhanget och som en del (en produktion) av ett visst kunskapsteoretiskt perspektiv. Samtidigt kan det vara både missledande och innebära en stark förenkling att se organisatoriska indelningar som sorteringsinstrument för skilda ”tänkanden”. Särskilt mot bakgrund av det akademiska anspråket på möjligheten till individuella upptäckter.

Ett sätt att förstå vad som karakteriserar ett akademiskt ämne, en disciplin eller fält, är att se dem som ”skapade”. Att gränserna för det sammanhållna och självständiga har att göra med överenskommelser av olika slag (Said, 1997). Utifrån sådana utgångspunkter blir det svårt för en enskild lärare eller forskare att bryta mot ”traditionen i ämnet”. Exempelvis om man har ett intresse av att föra in ett genusperspektiv inom redan accepterade, disciplinära ramar. Utmaningen kan vara stor att stå emot pressen (ini)från det etablerade kunskapsfältet och från dem som har/tar sig privilegiet att definiera.

Att ge sig i kast med att en gång för alla söka definiera begrepp som avser att avspiegla, beskriva, förklara eller fastslå vad som ”ligger i” olika fenomen, är mot den bakgrunden att betrakta som ett omöjligt företag. Samtidigt behöver vi dem som redskap för att göra analyser, att förhålla oss till och diskutera utifrån. ”Åskådning utan begrepp är blint – begrepp utan åskådning är tomt”, skriver Pestalozzi (1781) och menar att erfarenheten bestämmer människans uppfattning om yttervärlden. En liknande diskussion finner man även hos Kant vid samma tid (1781).

I slutet av denna rapport definieras som tidigare nämnts de mest centrala och vanligt förekommande begreppen – trots föreställningen att den som vill kodifiera betydelsen av ord kämpar förgäves. Bland annat mot den utgångspunkten att ord, liksom de idéer och ting som de är tänkta att beteckna, har en historia (Scott, 2004). Definitionerna ska dock ses som högst preliminära, som ett slags utgångspunkter. De gör inga anspråk på att vara fullständiga eller heltäckande och bygger på andra författares tidigare definitioner. Men förhoppningsvis ger den hänvisningen den ledning som eftersträvas för att den mer ”oinvigda” läsaren ska kunna uppnå en ökad förståelse av en komplex problematik.



# AVDELNING 1

## DE MEDVERKANDE LÄRARNAS PERSPEKTIV

---



## KAPITEL 2

# Mångkulturell eller monokulturell vetenskap?

*Sabine Gruber*

### Inledning

*Följande text är en utskrift från en introducerande föreläsning i kursen Mångfald i undervisningen med rubriken "Mångkulturell eller monokulturell undervisning?". Föreläsningen är inspirerad av ett symposium om "Utbildning i det mångkulturella samhället, vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld, frågor och utmaningar", arrangerad av Göteborgs universitet år 2000. Vid symposiet föreläste bland annat Sandra Harding, feminist med postkolonialt perspektiv och i den föreliggande föreläsningen är det framförallt hennes syn på den västerländska naturvetenskapen som en monokulturell vetenskap som ytterligare bearbetats och vidareutvecklats.*

I sammanhang där mångfald eller mångkulturell undervisning förs på tal och diskuteras, riktas blicken ofta ganska ensidigt mot studenterna. Det vill säga att det är studenterna som ses som bärare av mångfald eller mångkulturalitet. Men hur ofta riktar vi blicken mot oss själva som lärare och undervisare i en mångfaldskontext och mot organisationen av den undervisning som bedrivs inom högskola och universitet?

Med hjälp av denna introduktion vill jag inspirera till att börja fundera kring frågor som: vad innebär det att undervisa i en kontext som präglas av mångfald och vad kan en undervisning som säger sig ta studenternas mångfald i beaktande innebära? Jag vill rikta blicken mot och problematisera det undervisningsstoff som används i undervisningen. Nära relaterat till frågan om undervisningsstoff är även den fråga som handlar om huruvida vetenskapen speglar en mångfald. Är det möjligen så att universitetsundervisningen och vetenskapen är monokulturell?

Med utgångspunkt från dessa frågor kommer jag att föra några resonemang om vilken kunskap som speglas inom vetenskapen, som sedan kan knytas till frågan om mångkulturell undervisning, vad det kan antas vara och förväntas spegla. I de resonemang jag för fram kommer jag framförallt att förhålla mig kritisk till den naturvetenskapliga kunskapen. Det bör dock inte förstås som att samhällsvetenskapen inte har dessa problem, utan tvärtom präglas även samhällsvetenskapen av samma problematik.

Däremot vill jag hävda att dessa frågor har problematiserats något mer inom samhällsvetenskapen än inom naturvetenskapen. Eftersom jag själv inte är naturvetare har jag sett det som spännande och utmanande att närma mig

frågan om mångkulturell eller monokulturell vetenskap från ett naturvetenskapligt perspektiv. Sandra Harding, amerikansk feminist med postkolonialt perspektiv, har problematiserat naturvetenskapen utifrån dess monokulturalitet och diskuterar hela vetenskapens kulturella begränsningar. Det är framförallt Hardings ståndpunkter som kommer att genomsyra denna introduktion.

Först kommer jag att säga något om naturvetenskapens självbild. Därefter lyfter jag fram den postkoloniala teoribildningen som ett problematiserande perspektiv av de maktrelationer som ofta tas för givna. Avslutningsvis reflekterar jag lite kring kunskapsperspektiv.

## Naturvetenskapen självbild

Rent generellt kan vi konstatera att medvetenheten om konsekvenserna av naturvetenskapens upptäckter och dess forskningsetik börjat inta en alltmer central plats i samhällsdebatten. Här kan vi till exempel referera till de diskussioner som förs kring miljöfrågor och genforskning. Denna diskussion aktualiserar angelägna frågeställningar som; vad arbetar naturvetenskapen med? vem styr kunskapsproduktionen och vem har makten över vetenskapen?

Om vi utgår från att ett mångkulturellt perspektiv inom undervisningen innebär ett tillvaratagande av den kunskap som redan finns och därefter för över dessa frågor till den undervisningskontext där vi befinner oss, kan frågorna formuleras så här; vem har makten över kunskapsproduktionen inom utbildningen och vem styr kunskapsproduktionen inom utbildningen? Förmodligen kan vi då också konstatera att det finns mycket kunskap som tystas ner och marginaliseras och att det framförallt är den västerländska vetenskapen som förmedlas i olika utbildningar. Jag ser det som angeläget att en kurs som denna, vilken syftar till ett mångfaldigande av vetenskapen, forskningen och undervisningen, börjar ställa denna typ av frågor.

I den kritik som riktats mot naturvetenskapen och vetenskapen mer generellt har man alltmer börjat fokusera vetenskapen som en kulturell och social företeelse. Det vill säga att man också måste se till det kulturella och samhälleliga sammanhang där kunskapen producerats, att den kunskapsproduktion som sker alltid speglar de kulturella och samhälleliga villkor under vilka den producerats. För denna förståelse av kunskapsproduktionen har den postkoloniala och feministiska teoribildningen varit av central betydelse. Inom dessa teorier har man intresserat sig för frågor som handlar om sambandet mellan vetenskap, makt och underordning. Sandra Harding, Donna Haraway och Edvard Said är några av dess förgrundsgestalter och de med flera har ifrågasatt det de omtalar som den traditionella bilden av naturvetenskaplig kunskap. Den kunskap som ser sig själv som modern, upplyst och progressiv och där största möjliga rationalitet och objektivitet eftersträvas. Den vetenskap vars självbild ofta har formulerats i termer av att vara universell. Det Har-

ding och andra har lyft fram är att denna syn på naturvetenskapen är relaterad till en europeisk och nordamerikansk självbild.

Förklaringar till naturvetenskapliga fenomen har ofta framställts som den enda möjliga förklaringen, oberoende av institutioner, samhällliga och kulturella praktiker. Naturvetenskapen betraktas inom detta paradigm som objektiv, rationell, neutral och relativt oproblematiske. Med andra ord som en motsats till det som brukar sägas bära prägel av pluralism och mångfald. Naturvetenskapen har förståtts som en spegling av vad som finns ”där ute i naturen eller verkligheten”. Vad som hänt under senare tid är att denna kunskapssyn i vilken naturvetenskapen betraktas som objektiv, säker och oberoende av kultur, klass, kön, etnicitet etc. alltmer har börjat ifrågasättas. Det har framstått som allt tydligare att samhället och naturvetenskapen befruktar varandra och att teknologin och naturvetenskapen också utgjort maktens förlängda arm.

Den feministiska forskningen har även uppmärksammat naturvetenskapens fördomsfullt patriarkaliska<sup>12</sup> antaganden, där en vit medelklassman med heterosexuell läggning betraktas som universell norm.

## Postkolonial teoribildning

Postkoloniala teorier strävar efter att avtäckas fenomen som annars inte givet skulle bli sedda. De utgör i den meningen ett verktyg eller en metod för att lyfta fram och synliggöra olika former av förtryck. Utifrån olika teoretiska ansatser problematiseras synen på globalisering, framförallt när det gäller en allt rörligare och växande ekonomi, men också när det handlar om att ge ”den Andre” röst. Benämningen postkolonial anger också i sig att kolonialiseringen ännu inte är avslutad. Det vill säga att den fortfarande pågår och karaktäriserar världen, inte bara ekonomiskt utan även kulturellt.

Postkoloniala teorier intresserar sig för förhållandet mellan europeisk/västerländsk kunskapsproduktion och de kolonialiserades ”egen” kunskap. I detta intresserar man sig särskilt för svaren från de kolonialiserade, vilket har resulterat i att västvärlden inte längre kan ”låtsas” att övriga delar av världen befinner sig på en lägre utvecklings- och utbildningsnivå. Det har mynnat ut i att diskurser om den ”passive Andre” utmanas alltmer av ”de Andra” och att västvärldens hegemoniska anspråk ifrågasätts alltmer och tydligare.

En annan uttalad strategi inom den postkoloniala teoribildningen är att dekonstruera begreppet Europa och det europeiska, att åstadkomma en ”provinsiell” beskrivning av Europa, som en ”provins” bland andra provinser i världen. Så att Europa inte förblir den lins varigenom man ser på världen, varigenom alla ”stora berättelser” och teoretiska begrepp betraktas och

---

<sup>12</sup> Med begreppet ”patriarkat” avses vanligtvis det system av relationer mellan män som bildar bland annat de politiska och ekonomiska ramarna (Hartman, 2004).

att den icke europeiska kunskapen till följd av detta förblir mindre värd och utanför den ”riktiga” västerländska kunskapsproduktionen. Postkoloniala teorier har inspirerat till frågor som; Är (natur)vetenskaplig kunskap mångkulturell? Hur betraktas (natur)vetenskaplig kunskap med ursprung i andra delar av världen än Europa och USA? Vad bygger (natur)vetenskapens sanninganspråk på?

Postkoloniala studier visar även på att ett utvecklat naturvetenskapligt och tekniskt kunnande historiskt funnits i olika delar av världen i stort sett på samma nivå och att den moderna naturvetenskapen är kontextbunden och lokal. (Natur)vetenskapen har producerat och producerar alltjämt mönster av eurocentrism och ignorans mot andra kulturer och traditioner, vilket även gäller distributionen av kunskap.

Den fråga vi bör ställa oss utifrån det sammanhang vi nu befinner oss i som handlar om hur (natur)vetenskapen och vetenskapen överhuvudtaget kan utvecklas till att bli en mångkulturell vetenskap. Med utgångspunkt för de resonemang jag nu fört kan vi även hävda att den kunskapsförmedling som sker inom universitetet och högskola bör förstås som en social och kulturell företeelse vilken är specifik för den kultur inom vilken den verkar.

Postkoloniala teorier ifrågasätter alltså en världsbild där Europa och USA befinner sig i en inre cirkel. Det vill säga en centrumposition som präglas av idéer och uppfinningar och kreativt tänkande som distribueras till övriga världen. Där den övriga världen omger Europa som en yttre cirkel och förstås som en periferi, vilken präglas av stagnation, hämmande traditioner och underutveckling.

## Kunskapsperspektiv

Hur man förhåller sig till vetenskaplig forskning och kunskap är naturligtvis relaterat till den kunskapssyn man har. Det socialkonstruktivistiska perspektivet som kommit till uttryck i denna introduktion ser på kunskap som produkter av historiska, sociala och ideologiska skeenden och menar alltså att det aldrig finns någon given eller för evigt given kunskap. Kunskap förstås här snarare som något skapat och att den vidmakthålls av specifika sociala och ekonomiska förhållanden som råder i en bestämd kultur, plats, tid och rum.

Det vi avslutningsvis kan konstatera är att kampen mellan en monokulturell och mångkulturell kunskapsförmedling och undervisning aktualiserar frågor om vad som anses viktigt och vad som bör prioriteras i undervisningen. Här tydliggörs även en kamp mellan olika intressen och världsbilder.

Krav på sanning kan ses som ett sätt att avsluta pågående diskussioner och dialoger för att ersätta dem med auktoritära och icke demokratiska uttrycksmedel. En mångfald av metoder och perspektivval innebär att sättet att se och förstå världen problematiseras, vidgas och ger plats åt ”allas röster”.

## Diskussionsfrågor i anslutning till introduktionen

Vilka konsekvenser får ett mångfaldsperspektiv för den undervisning som bedrivs vid universitet och högskola, mot bakgrund av det som förts fram i föreläsningen?

I vilken mån präglas olika utbildningsprogram och kurser vid universitetet av ett mångkulturellt perspektiv? Vilket kunskapsstoff lyfts fram?

Vilka möjligheter erbjuds studenter att perspektivisera utgångspunkter, sammanhang och teoretiska ståndpunkter ur ett mångfaldsperspektiv i undervisningen?

Hur kan de visioner som kommer till uttryck i dokumentet *Öppna högskolan* (mångfaldsplan för Linköpings universitet) konkretiseras?

## Referenser

- Bredänge, Gunlög & Hedin, Christer & Holm, Kerstin & Tesfahuney, Mekonnen (red) (2001). *Utbildning i det mångkulturella samhället volym 2*, IPD-rapporter nr 2001:11 Göteborgs universitet.
- Eriksson, Catharina & Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (red) (1999). *Globaliseringens kulturer, den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nya Doxa. Nora.
- Harding, Sandra (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.

## KAPITEL 3

# Multicultural discourse in education: the need to problematise the concept of 'culture'

*Ali Osman*

### The discourse of culture in multicultural education

The concept 'culture' is a central idea in the multicultural debate, studies and discourse of education in culturally diverse society. In most of these debates and discussions, the concept is taken for granted - it is a given. For example, this is explicit in the multicultural education discourse or multiculturalism as an ideology. This assumption of 'culture' is, however, problematic. Despite the fact that culture as a concept is under serious attack by anthropologists, its use in education suggest an ignorance of this conceptual criticism. In addition, it is used in a simple and reified way in the multicultural discourse to support a vision of national cultural identity, and personal and ethnical identity that is fixed, essentialized, stereotyped and normalised. The idea is that culture is something that does things with people.

This view of culture allows a normative acceptance of relativistic equality, which turns a blind eye to the interdependence of cultures. More importantly it not only essentializes cultural differences, but it trivialises these differences by using the concept as a category, reducing it to cultural manifestations such as: clothes, dress, music or stereotypical anecdotes. This essentializing and categoricalness of culture (culture as a property owned by an individual or a group) leads to an absurd reality and discourse. To borrow a post-modern terminology, it leads to a binary discourse of 'Us' and 'Them', 'immigrants' versus 'Swedes' etc. The 'Us' and 'Them' in turn is a constructed identity based on historical myths of a collective and romanticized celebration of motherland culture.

Although culture is a social construct, cultural identity may be both objective and subjective. Objective in the sense that members of a group can differ from one another in terms of language, or religion they profess. However, within each group will be an awareness and definition of themselves as different from 'others'. But also different individuals in a cultural group view and participate differentially in the group culture as a consequence of the individual' social position, experience and history.



In the multicultural and, in particular, multicultural education discourse, the different group identity is perceived as mutually exclusive. In the process, as noted earlier, the 'Us' and 'Them' dichotomy is created. This idea of cultures as autonomous entities is being contested and seriously criticised, by a number of disciplines and perspectives. In addition this classical definition of culture is also undermined by international social phenomena such as migration, urbanisation etc.

Another important process that undermines the idea of culture as independent entities is hybridisation of cultures, or creolisation that emerges in culturally diverse social situations, but also the pressures of universalisation of norms, taste and values as a consequence of free flow of capital, goods, information etc.

Apart from the construction of the dichotomy 'cultural us' versus 'cultural them' in othering the 'other' in the multicultural discourse, there is also a conception of cultural distance, and closeness in relation to diversity. All these aspects of the changing world militate against a use and understanding of culture in the classical sense.

## Difference as a problem

A central and underlying idea of multiculturalism is the idea of 'difference' as a problem. In other words, the conceptualisation of culturally different entities or groups living side by side is fraught with problems and challenges. An interesting problem in this context is how we can explain and understand the fascination with difference in the ideology of multiculturalism and multicultural education. There are four theoretical accounts that one can be used 'to unpack and explain difference'.

*The first theoretical account* is or comes from the linguistic Saussurian approach. The principle argument or point of departure in this approach is that: 'difference matters because it is essential to meaning; without it, meaning could not exist.' That is, words attain their meaning in relation to other words - thus, Saussure argues, meaning is relational and the meaning of words or concepts depend on difference between the opposites (Hall 1997, p. 235). In this context, Swedishness is given various characteristics, but also to be Swedish means marking a difference from 'others'. Hence, the binary opposition thus constructed, Hall argues, is valuable and functions to capture diversity within the binary extremes, it is extremely crude and reductionist tool to construct meaning. In addition, this binary opposition can be easily criticized for being reductionist and homogenizes different shades of distinctions in two rigid part structures (ibid, p.235).

*The second theoretical account* that one can be used to explain difference also comes from a different school of language represented by Bakhtin. According to Hall the argument in this school of thought is that we need differ-

ence because we can only construct meaning through dialogue with the 'Other', and through dialogue we can come to a common language and meaning. This condition allows speakers to enter and negotiate meaning, thus, according to this perspective meanings are established through dialogue and interactions and it is through dialogue that meaning is modified. In other words, 'meaning arises through the "difference" between the participants in a dialogue' (Hall, p.236). This approach can be used to explain the practice and mechanism or instrument of opening arenas for dialogue to negotiate the competence of 'immigrants' and its modification, thus appropriating and sustaining a world that values diversity in every sense of the word. But the problem in this approach is that it does not take into account the unequal power relations in a dialogue nor the socio-historic dimension of the word/concept. In other words, difference in the Bakhtian approach is constructed as purely ambivalent and no one group has control of the construction of meaning.

*The third approach* that Hall identifies to explain difference is the anthropological model developed by Durkheim, Levi Strauss etc., whereby meaning and the classificatory schemas we operate with are culturally derived and situated. In other words, culture is dependant on attributing meaning to objects by assigning them different positions within a classificatory schema. Thus assigning and marking of difference is the basis of symbolic order, which in other words is called culture (ibid, p.236). Dualism in this theoretical point of departure is a central instrument in organizing the world, and the function of binary opposition is to establish clarity between objects, which is essential in the classification, and imposing meaning on the categories.

Hence, one can, in this context argue that the classificatory schema 'immigrant'/ Swedes from this approach and perspective has a similar function. But what destabilizes meaning and thus disturbs culture is when meaning and categories fail to fit any category, symbolic boundaries, and, consequently do not function to keep categories pure. I.e., they are unable to sustain their uniqueness or identity.

*Symbolic boundaries are central to all culture. Marking 'difference' leads us, symbolically, to close rank, shore up culture and to stigmatize and expel anything, which is defined as impure, abnormal. However, paradoxically, it also makes 'difference' powerful, strangely attractive precisely because it is forbidden, taboo, threatening to cultural order (ibid, p.237).*

Consequently, the construction of the cultural 'other' in the binary construction Swedes/immigrants is constituted as a threat, as Mattsson similarly (2001) emphasizes in her analysis of the binary. Hybridity and different shades of colour and objects, whose meaning are multiple and cannot be fixed, is constructed as a danger to the stability of social order, cultural and racial purity. Thus, control and discipline of the alien becomes the primary concern of decision makers and politicians.

The fourth group of theories that Hall identifies and argues are the psychoanalytical theories of Freud and Lacan these accounts generally emphasize the role of difference in our psychic life. In this perspective, the other is essential in the construction of who we are as a subject, and our identities. However, Hall notes that the Freudian model of how sexual identity is constructed has been contested on the speculative character of the model. The model, Hall he noted, has been modified by, among others, the French psychoanalyst, Jacques Lacan. Compared to Freud, Lacan went further by arguing that: ...

*the child has no sense of itself as a subject separate from its mother until it sees itself in a mirror in which it is looked at by the mother. Through identification, ... It is this reflection from the outside oneself, or what Lacan calls the look from the place of the other, during the mirror stage, which allows the child for the first time to recognize itself as a unified subject, relate to the outside world, to the other, develop language and take on a sexual identity. The common denominator in all these various versions of Freud is the role given by these theorists to the 'other' in the subjective development (ibid, pp.237 & 238).*

In other words, subjectivity and a sense of self can only be constructed in relation to the symbolic and unconscious relation the child establishes with the significant 'other' which is different from itself (ibid, p.238). Hence, there is no essence or core to identity as it is constantly formed and constructed 'through this troubled, never completed, unconscious dialogue with this internalisation of -the "other".' It is formed in relation to something, which completes us but which we - since it is outside us - in some way always lack. Thus, racism, prejudice and stereotyping are the consequences of the refusal of the white 'other' to recognize himself from the place of the black or the non-White person (ibid, p.238). Thus, implicit in the cultural difference in the discourse of multiculturalism is a racialisation of the 'other'. In other words, culture in this discourse is nothing but synonymous to 'race'.

## References

- Andersson, A. (1999). *Mångkulturalism och svensk folkhögskolan. Studie av en möjlig mötesarena*. Uppsala Studies in Education 78. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andersson, P. och Sjösten, Nils-Åke (1997). *Vuxenpedagogik I Sverige: forskning, utbildning, utveckling en kartläggning (SOU 1997:120)*. Stockholm: Norsdedts.
- Anthias, Floya. *The concept of 'social division' and theorising social stratification: looking at ethnicity and class*. To be published in sociology (Journal of the BSJ), Autumn 2001.

- Edwards, R (1999). 'Lifelong Learning and "new age" at work' i In P. Oliver (ed) *Life long and continuing Education: What is a Learning Society?* Aldershot: Ashgate, PP. 31-46.
- Eriksson, Lisbeth (1997). *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, Lisbeth (2000). *Forskningsöversikt. Rörande målgrupperna funktionshindrade och invandrare*.
- Frazen, Elsie C. (1999). "Formandet av en underklass: Om invandring, arbetslöshet och etnifiering av arbetssökande" i (ed) Erik Olsson (1999). *Etnicitetens Gränser och Mångfald*. Stockholm. Carlsson.
- Franzen, S. Elsie (1990). *Lära för Sverige. En Studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Kemuma, Joyce (2000). *The past the future in the present: Kenyan Adult Immigrants' stories on Orietation and Adult Adult Education*. Uppsala Studies in Education No.89.
- Mattsson, K. (2001). *(O)likheternas geografier – Marknaden, forskningen och de Andra*. Geografiska regionstudier, nr 45. Uppsala: Uppsala university, Department of Social and Economic Geography.
- Osman, Ali (1999). *The 'Stranger' Among Us: The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 61.

## KAPITEL 4

# Genushistoria – den nya historien

*Renée Frangeur*

### Inledning

Historia är både det som verkligen har hänt och *berättelser* om det förflutna, det som man tolkar /uppfattar som historien. Det som har hänt bildar ett förvirrande myller: helheter och delar, stort och smått, synligt och dunkelt, uppgång och nedgång, dramatiskt och trivialt i en komplicerad blandning. Ingen kan återkalla allt detta.

För att vi skall förstå något av historien måste någon eller några bearbeta källorna från det förflutna, lägga ett perspektiv på dem, tolka dem, välja ut det som är viktigt och beskriva det för samtida och framtida generationer. Vissa händelser lyfts då fram och andra förträngs och glöms bort. Det synliga utgör vårt gemensamma minne och ger oss en del av vår identitet. Olika typer av mönster bildas av det som lyfts fram eller osynliggjorts. Mönstren skiftar under historiens lopp. Historieskrivningen i dag skiljer sig från den för 700 år sen och är inte exakt samma i Linköping som i Göteborg eller i Stockholm.

### Historien om kvinnor

Under alla år jag undervisat i *kvinn- och genushistoria* på folkhögskola och universitet har jag en av de första lektionerna bett mina studenter att associera fritt kring ordet *historia*. Det slår aldrig fel att det är några ord som är de mest frekventa och som alltid återkommer: krig, kungar, årtal och dammig. Men där finns också ibland andra nyckelord som revolutioner, jordbruksmetoder, folkrörelser och allmän rösträtt. Några kvinnonamn kan någon gång nämnas som Birgitta, Kristina och Alva Myrdal. Skall jag dra en slutsats av detta blir det att den traditionella, nationella historiesynen fortfarande präglar vår gymnasieundervisning, men att andra perspektiv på historien också börjar introduceras: om ekonomiska förändringar, sociala förhållanden, familjeliv och kulturhistoria, kanske lite kvinnosak. Bönder och arbetare förstås.

Men bondhustrun och arbetarkvinnan har länge varit osynliga och än mer relationerna mellan dem och samhället. Därför behöver vi lära mer av den pågående genusforskningen om änkor och krigsänkorna i Sverige, de som i många fall övertog jordbruket hemma medan bondearméerna härjade under

medeltiden och senare, om kvinnorna som följde med soldaterna, både de äkta hustrurna och de prostituerade och de som försökte mäkla fred mellan stridande som heliga Birgitta.

Vi behöver också veta mer om hur kvinnor och andra civila klarat sig under krigen, både när Sverige var inblandat och proklamerat sig neutralt. Vi måste veta mer om hur samhället och kyrkan har sett på kvinnliga mystiker och på andra kvinnliga lekmanpredikanter som Predikarelena och vilka samhällseliga uppgifter som kvinnor fått eller tagit sig i krigstider och fredstider. Kvinnorörelsens historia och de kollektiva kvinnoaktionerna genom sek-lerna är också en i mångt och mycket oskriven historia .

## Bilder av kvinnan genom historien

Hur har kvinnligheten och kvinnors aktiviteter egentligen uppfattats? Med hjälp av ett antal citat och Yvonne Hirdmans genusteori kan vi redan nu återskapa vissa mönster:

*Kvinnan är en steril man (Aristoteles 300-talet f Kr).*

*En kvinna är en djävulens port (Tertullianus – 200 talet e kr).*

*Även kvinnan har en själ (kyrkomötet i Nicea år 325).*

*När det gäller intellekt eller förmågan att förstå andliga ting, tycks kvinnor komma från en annan natur än män. Kvinnor är vad förståndet angår som barn (Häxhammaren 1486).*

*Gud har skapat en man och gett honom brett bröst, inte breda höfter, för att mannen på det sättet skall rymma vishet... Men den plats där orenligheten går ut är liten. Detta är omvänt hos kvinnan. Därför har hon mycket orenlighet och föga vishet [...] Mannen är kvinnans huvud.(Martin Luther, 1500-talet).*

*Inte ett enda ögonblick får de känna sig utan blygsel. De bör vänjas vid att utan knot få avbryta sig mitt i sina lekar. Av detta ständiga tvång uppstår en foglighet som kvinnorna behöver hela livet igenom. ( J.J. Rousseau, 1700-talet).*

*Kvinnan står mitt emellan barnet och den vuxne, hon är en halv människa. (Strindberg i inledningen till Fröken Julie 1888).*

*Ur kvinnans djupaste naturgrund framvälla andra egendomligheter, vilka bidragit till att hämma energien i hennes andliga produktion liksom i allt hennes arbete utåt. Männerna tillhöra ej blott etnografiskt utan även psykologiskt flera raser, kvinnorna tillhöra endast tvenne: de som kan älska och de som icke kan det...Moderligheten är kvinnans sanna väsen. (Ellen Key i Missbrukad Kvinnokraft, 1896).*

*Kvinnan kan inte tjäna två herrar, sin herre mannen och arbetsgivaren. (Socialdemokratisk riksdagsman i debatten om den gifta kvinnans rätt till yrkesarbete 1926).*

*En kvinna ska ha sig en snyting ibland, det mår hon bara bra av. (Ingemar Johansson, 1950-talet).*

*Kvinnans ställning i den revolutionära rörelsen är - på rygg. (Stokely Carmichael, 1970-tal)*

Allt detta lösa prat historien igenom om vad *Kvinnan* är eller bör vara av filosofer, reformatorer, författare, vetenskapsmän, politiker, kyrkofäder, idrottsmän och några kvinnor illustrerar ett dominant tänkande, ett mönster belagt i kvinno- och genushistorien. Två delar i detta mönster är tydliga: antingen skildras kvinnan som en sämre sorts man, *lilla a* (steril man, halv människa, kan icke tjäna två herrar) medan HAN är stora A, eller skildras kvinnan som en helt annan natur, en *B-människa* (Key, Rousseau).

## Kvinnohistoria blir genushistoria

Dessa mönster bildar grunden för teorierna om genus, genuskontrakt, genusordningar eller genussystem som professor Yvonne Hirdman har introducerat på svenska. Det är nämligen som tänkandet om genus: manligt-kvinnligt, styrt av den manliga makten, gör avtryck på kläder, aktiviteter, på platser där sysslorna görs, på kärleken och på lagar och hela samhällen. Kunskap om dessa föränderliga genusmönster på olika nivåer i samhället har vuxit till viktiga forskningsfält inom akademien.

Men detta mönster, Hirdmans genusteori, har inte stått oemotsagt. Det strukturella förtryck, som Hirdman beskriver, är kanske inte så heltäckande och determinerande som hon själv uppfattar det. Kvinnor har också kunnat ha en starkare ställning i vissa kulturer. Kanske vittnar alla statyetter av rundnätta kvinnor från äldre stenåldern i bl a Frankrike och östra Medelhavet och Främre Orienten om det. I de medeltida städerna kunde kvinnor arbeta som bagerskor och bryggerskor, med textil och metallhantverk och som läkare och barnmorskor enligt nyare genusforskning. Klostren erbjöd fristäder för kvinnliga författare och konstnärer och kunde också fungera som maktcentra på kontinenten för konkurrerande kvinnliga banditgång. Numera har de nordiska kvinnorna genom politisk kamp vunnit de flesta medborgerliga rättigheter som män uppnått utom en del av de grundläggande civila rättigheterna – rätten till ett liv utan övergrepp och våld.

Den svenska bondhustrun anses av många ha haft en stark ställning i produktionen, medan hon ärvde hälften av vad mannen ärvde fram till 1845, måste ha giftoman fram till 1872, inom adeln ända till 1882, och hon var formellt ommyndig fram till 1920. Juridiskt var den svenska kvinnans ställning i ett kom-

parativt europeiskt perspektiv mycket låg fram till mellankrigstiden. Men hon var paradoxalt nog ändå en viktig produktionsfaktor i bondesamhället. Som änka blev hon myndig redan under medeltiden t ex enligt Upplandslagen.

Under medeltiden erbjöds alltså en del fria zoner för kvinnorna som senare förlorades i och med reformationen, då husfaderns makt stärktes och Luthers hustavla definitivt underordnade kvinnor i de tre stånden, det styrande, läroståndet och det arbetande ståndet. I dag skiljer sig genusmönstren åter till det positiva i vårt land i jämförelse med många andra länder med mycket starkare manligt familjeförsörjarsystem Att problematisera manligheten vid olika tider och platser tillhör också genushistorien numera. Alla män ingår/ingick förvisso inte i den hegemoniska manligheten, konstruktionen av A-människan. Å andra sidan håller de svenska kvinnorna på att slita ut sig genom att de fortfarande har huvudansvaret för omsorgsarbetet samtidigt som de lönearbetar nästan lika mycket som män. Vad beror det på? Den vetenskapliga diskussionen om genushistoriens resultat och tolkningar är livlig.

## Problematiseringar och diskussionsfrågor

Yvonne Hirdmans artikel ”Vad är kvinnohistoria?” ur *Kvinnohistoria* 1992 kan vara lämplig som utgångspunkt för att följa utvecklingen av ämnet från 1960-talet fram till i dag. Hirdman pekar på hur ämnet kvinnohistoria växte fram ur kvinnorörelsen och socialhistorien och till en början handlade om att synliggöra kvinnor och kvinnokollektiv i historien. ”Herstory” i stället för history. Men ämnet kvinnohistoria riskerade att bli ett tilläggets historia, ett biämne i förhållande till den stora historien, berättad om män, krig och kungar. Först när kvinnors och mäns historia vävdes samman som varpen och inslaget kunde de nya kunskaperna utmana och problematisera den traditionella historien.

Genushistoria som ämne föddes i slutet av 1980-talet i Sverige och redan har bilden av folkhemmet förändrats, arbetarrörelsen visat sig handla om både arbetarmäns och - kvinnors arbete och relationer, folkrörelserna är inte bara de vanliga manliga utan även kvinnorörelsen, medeltiden är kanske inte lika mörk ur genusperspektiv som renässansen etc. Genushistoria skriver ny historia.

En jämförelse mellan två texter om äktenskapsrådgivning, en från enväldets 1690-tal: *Hvars och ens Plicht, eller vissa Reglor, Innehållandes de Högre och nedrigares plicht emot hvarannan*, och en från kalla krigets 1961: *Fickjournalen*, kan illustrera hur stabila men även delvis föränderliga genusmönstren är/har varit. På vad sätt reproduceras underordningen av kvinnor och segregeringen av kvinnor/män genom seklerna? Vad består och vad har ändrats? Underordningen, hierarkiseringen av kvinnligheten kvarstod 1961, men med mer sofistikerade metoder, medan segregeringen av manligt/kvinnligt inte var lika tydlig längre - bara hustrun lärde sig att anpassa sig, dvs. inte inskränka för mycket på makens privilegier!



## Referenser

- Frangeur, Renée. "Utanför systemet? Om genussystemsteorins förklaringsvärde för (stats)feminismen på 1930-talet" i *Historisk tidskrift* 1995:2.
- Frangeur, Renée (1998). *Yrkeskvinna eller makens tjänarinna? Striden om yrkesrätten för gifta kvinnor i mellankrigstidens Sverige*. Lund. Arkiv förlag.
- Hirdman, Yvonne (1992). "Vad är kvinnohistoria?" i *Kvinnohistoria, Utbildningsradion*.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Stockholm. Liber.
- Perlestam, Magnus (red) (2001). *Genusperspektiv i historia. Metodövningar*. Lund. Studentlitteratur.

## KAPITEL 5

# Genus som innehåll och form i högskoleundervisning

*Ingrid Karlson & Anna Fogelberg Eriksson*

### Inledning

Under de allra sista åren har vi märkt ett ökande intresse för frågor kopplade till genus och jämställdhet, både bland studenter och bland lärare inom högskolan. Under Genusdagen på Linköpings Universitet den 5 december 2002, visade sig en stark efterfrågan på genussensitiv undervisning från bland annat Hälsouniversitetets studenter. Genussensitiv undervisning är ”hot” idag – bland vissa. Förmodligen i första hand bland dem som tjänar på det, kvinnorna. Men inte bara. På vår avdelning PIAU på Institutionen för beteendevetenskap har utrymme givits för att föra in genusrelaterade frågor i undervisningen under de senaste tre åren. Från ett absolut ointresse till en öppenhet har det gått fort.

Så ser det dock inte ut överallt och möjligen är det ofta eldsjälar som håller liv i genusdebatten. Motkrafter finns alltid i rörelse och ett ständigt arbete krävs för att motivera, aktualisera och göra genusteori och genusrelaterade frågeställningar till ett grundläggande och självklart innehåll i utbildningen. Alla, eller i varje fall många inblandade lärare, behöver ha kompetens på området för att det ska kunna leva vidare. Så är ej fallet idag.

Högskolan har, liksom utbildning överhuvudtaget, historiskt varit uppbyggd för män. Dock ej alla män. Sandra Harding (1986) påpekar, att det var de vita heterosexuella medelklassmännen som skulle utbildas för maktpositioner i samhället. Utbildningsfilosofen Jane Martin (1994) menar, att högskoleutbildning haft mäns och pojkars hållning som norm för studie-, arbets- och yrkesliv och därigenom har mäns intressen och prefererade arbetsformer av tradition gynnats. I läromedel är det vanligt att mäns världar och mäns erfarenheter beskrivs och det är utifrån en sådan verklighet undervisning ofta tar sin utgångspunkt. Speciellt gäller detta de naturvetenskapliga inriktningarna.

Martin pekar på att klassiska grundstenar i utbildning har varit det tre R:n (engelska) ”Reading, Writing, Rithmetic” som kan sägas stå för traditionella och rationalistiska kunskapsinnehåll, medan andra delar som ”Care, Concern

and Connection” saknats. Kanske är det inte så konstigt att kvinnor kan känna sig mindre hemma i universitetsvärlden, marginaliserade, mindre kunniga osv.

Gaby Weiner, genusforskare från Storbritannien, är idag genusinriktad professor i Umeå. Hon har haft möjlighet att studera det svenska utbildningssystemet ”utifrån” och hon pekar på, att när hon kom till Sverige för cirka 5 år sedan hade hon den uppfattningen, att Sverige var ett bra land att leva i - för kvinnor. Hon blev dock förvånad över vissa genusrelaterade företeelser inom utbildningssystemet, vilka hon kallar ‘five big surprises’.

*Liknade mönster när det gäller män och kvinnor visar sig i utbildningssystemet som i andra mindre jämställdhetsorienterade länder.*

*Återkommande biologiska och essentialistisk debatter inom utbildningssystemet. Orsaker till könsskillnader och skillnader i villkor står att finna i biologi.*

*Kön frikopplas från andra analyskategorier som etnicitet, religion, social klass och sexualitet när det gäller utbildning.*

*Få studier är gjorda på temat kön och utbildning.*

*Ett motstånd mot att använda feministiska förklaringsmodeller.*

*(<http://www2.educ.umu.se>, fri översättning av Ingrid Karlson)*

Hennes iakttagelser visar, att Sverige trots en hel del satsningar på jämställdhet ändå inte kommit så mycket längre än andra jämförbara länder när det gäller erbjudanden inom utbildning. Biologiska förklaringar och diskussioner har en tendens att konservera tänkandet kring kön då biologin knappast är förändringsbar. Motståndet mot att använda sig av genusteori och feministisk teori, för att förstå vad som händer flickor och pojkar inom utbildningssystemet, medför ett fortsatt osynliggörande av reproduktionen av maktförhållanden mellan män och kvinnor. En förklaring som Weiner och Berge (2000) pekar på, när det gäller motståndet mot att använda sig av genusteori, är att i Sverige har jämställdhetstankar osv. angivits som en ideologi ”uppifrån”, alltså ett ‘top-down’ perspektiv.

”Könssensitiv undervisning” (begreppet hämtat från Weiner & Berge, 2001) kan ses som ett medel för att närma sig en jämställd och genusmedveten utbildning. Med det avses att utbildningens innehåll samt undervisningsmetoder måste förhålla sig till kön och beakta såväl kvinnors som mäns villkor. Med könssensitivitet menas också, att man aktivt måste ta hänsyn till att högskolan som en del av samhället av tradition gynnat män och missgynnat kvinnor. Det räcker inte med könsneutralitet dvs. att ge samma erbjudande till män och kvinnor. Kön är en aspekt som bidrar till att människor har olika möjligheter att använda sig av vad högskolan kan erbjuda. Könsneutralitet är vad som kännetecknat den svenska grundskolan som ideologi (Weiner och Berge, 2000).

## Vad kan då genussensitiv undervisning konkret innebära?

Både kvantitativa och kvalitativa aspekter kan urskiljas. Den kvalitativa aspekten av genusperspektiv är vad vi kan kalla ”genus som innehåll och form”, vilket vi återkommer till nedan.

Den kvantitativa aspekten handlar om en medvetenhet om att deltagare i utbildning och arbetsliv fördelas på olika sätt könsmässigt, dvs. kvinnor och män i dagens Sverige delvis befinner sig inom olika sfärer utbildnings- och arbetsmässigt. Det kan också handla om att projektgrupper utformas genusintegrerat genom att minst två personer av samma kön finns i samma grupp, att alla oavsett kön förväntas yttra sig i seminariesituationer, att det finns en rimlig fördelning av kvinnliga och manliga textförfattare på programmets litteraturlistor, att det finns ett medvetet arbete med könsfördelning vid rekrytering av såväl studenter som lärare.

Genom att väva in genustänkande med tanke på *innehåll och på form* menar vi att alla studenter gynnas – oavsett kön. *Innehållsmässigt* handlar det om att problematisera olika typer av sätt att kategorisera och beskriva människor, att i föreläsningar fokusera genus, manligt/kvinnligt, kvinnor/män, att ta upp genus som ett vetenskapligt perspektiv bland andra i föreläsningar om olika teman, att genus fokuseras som tema i föreläsnings- och seminariesammanhang, att det genomgående finns genusprofileringsmöjligheter i kurs- och projektuppgifter. *Formmässigt* handlar det om att använda sig av genomtänkta och medvetna undervisnings- och examinationsformer och också utveckla studenternas förhållningssätt till lärande.

På en övergripande nivå handlar kvalitativa aspekter således om att använda undervisningsmetoder som utvecklar såväl studenternas förmåga för analys, kritisk granskning, abstraktion och teoretisering som deras förståelse, inlevelse, empati och förmåga att vara nära – förhållningssätt som kan benämnas distans – respektive relationsorienterade förhållningssätt till lärande. Gruber pekar i sitt avsnitt på vikten av att lära sig se den perspektivering som ett visst sammanhang ger i synsätt och världsbild. Mot bakgrund av genusmedveten forskning antas att en medveten pedagogik när det gäller innehåll och form gynnar studenternas lärande och medvetenhet i positiv riktning.

Människor konstruerar sin kunskap på olika sätt och olika organisationsformer och upplägg av undervisning gynnar olika grupper av studenter (Martin, 1994; Karlson, 2003). Som nämns ovan finns könsaspekter närvarande i detta. Det ovan beskrivna relationsorienterade arbetssättet saknas i stor omfattning i dag inom högre utbildning.

Likaså har det visat sig att erfarenhetsbaserad undervisning dvs. lärsituationer som utgår från studenternas egna upplevelser och erfarenheter som underlag för teoretiserande, upplevs positivt av kvinnliga studenter – och enligt vår erfarenhet även av många manliga (Hellertz, 1999). Saknar undervisningen verklighetsanknytning kan den kännas meningslös.

Att utgå från studenters egna erfarenheter kan underlätta lärandet i många olika ämnen. Specifikt kan man även använda sig av det för att skapa, konstruera kunskap när det gäller könsmaktsproblematik, klassrelaterad problematik och även etnicitetsfrågor. Att be studenter tänka tillbaka på händelser från sin skoltid, för att få fram underlag för analys och diskussion, har bl. a. under grundutbildningskursen ”Genus i utbildning och arbetsliv” på IBV (vår egen institution), visat sig vara ett ypperligt sätt att få förståelse för och insikt i hur ens eget kön skapats och konstruerats. Detta sätt att arbeta är inspirerat av ”minnesarbete” som är en forskningsstrategi för att skapa kunskap utifrån minnen av kvinnors erfarenheter av sexualisering (Esseveld, 1999).

Det första steget i ett sådant arbete går ut på att studenterna själva i grupp diskuterar och bearbetar de händelser de vill lyfta fram. Sen förs resonemang och teorianknytning vidare under ett lärarlett pass. Både relationsorienterat arbetssätt och erfarenhetsbaserat lärande med biografiska inslag är viktigt att utveckla – för att alla studenter ska få så bra lärsituationer som möjligt. Ett gruppbaserat arbetssätt är också ett viktigt instrument då diskussioner i gruppen ytterligare utvecklar möjligheterna för individernas kunskapskonstruktion. Men en risk med det arbetssättet ur genussynpunkt är dock, att kvinnor arbetar så hårt för att få grupperna att fungera bra att de snarare hämmar lärandet än tvärtom (Salminen Karlson, 1998).

Ett exempel på historia som kan användas som igångsättare och övningsuppgift inför att arbeta med självbiografiska berättelser som utgångspunkt för analys och teoretiserande följer här. Det är ett självupplevt exempel från tidigt 1960-tal.

*När jag gick i andra klass i skolan i en liten skogsby var jag väldigt god vän med en pojke som hette Peter som gick i första klass. Han bodde på en arrendegård ganska långt från skolan, längre bort vad jag gjorde. Vi hade samma skolväg och vi började göra sällskap. Min syster Karin och jag lekte ofta med Peter och hans två yngre bröder på eftermiddagarna och helgerna. Peter och jag hade alltid sällskap till skolan. Blyghet och försiktighet var nog Peters mest framträdande drag. Han kände inte de andra barnen så väl eftersom han hade nyligen hade flyttat till byn. Jag var också ganska blyg och försiktig men inte riktigt i samma omfattning.*

*I skolan blev det snart känt att jag ofta lekte med Peter, och också att vi gärna väntade på varandra efter maten, så att vi skulle kunna ha sällskap från skolmatbespisningen. Den låg en bra bit från skolan så vi fick ta en promenad för att komma dit.*

*En dag när jag och Peter klev ut genom dörren på matbespisningen, stod de andra barnen där och väntade på att vi skulle komma ut. Retsamma rop hördes, ”Ingrid och Peter”, ”Ingrid och Peter”. Vi sprang iväg, runt en vedbod, men barnen kom efter. Några pekade finger och de fortsatte att retas. Jag blev så glad så det brände till i bröstet. Att kamraterna upp-*

*märksammade att jag var med en pojke. Det var status. Men Peter såg inte särskilt glad ut, snarare gråtfärdig. Han sprang efter mig och försökte gömma sig bakom mig. Snart kom magister Nilsson ut. Alla retsamma kommentarer upphörde, ingen vågade göra något som ens kom i närheten av oegentligheter när han såg på. Att magistern kom ut, var också signalen för oss att springa tillbaka till skolan, för att börja nästa lektion.*

*Min känsla av stolthet och glädje höll i sig under dagen. Efter skolan gick vi hem till Peter och lekte. Hans mamma gav oss saft och bullar. Peter började plötsligt gråta och berätta om hur elaka kamraterna varit i skolan. Han var väldigt upprörd. Mamma Louise tog det inte så hårt utan log lite retsamt hon också. Jag kände mig sårad över att Peter blev så arg och ledsen för att han kopplades samman med mig, en tjej. Det var för mig obegripligt. Vi var ju nära vänner och så var han uppenbarligen pinsamt berörd av att kompisarna såg oss som ett par. Samtidigt låtsades jag att jag var upprörd också, jag fick en känsla av att min glädje var "fel". Vi hade ju ändå blivit retade. Min känsla av stolthet fans kvar men glädjen var grumlad.*

*Händelsen ledde till att vi delvis dolde vår vänskap. Vi satt alltid kvar väldigt länge i matbespisningen, ännu längre än förut, så att ingen skulle se att vi gick tillsammans. Sen började vi snart dela på oss i skolan. Jag fick en flickkamrat som blev min bästis ända tills jag slutade gymnasiet och Peter började leka mer med pojkarna, spela fotboll och sådant. På fritiden fortsatte vi ändå att leka och vara tillsammans tills vi var 15, 16 år.*

En sådan här berättelse går, som vi ser det, mycket bra att analysera med hjälp av begrepp från genusteori som hierarki och åtskillnad.

## Diskussionsfrågor kring genus som innehåll och form i undervisningen

1 ) Hur kan man integrera genus *både* som innehåll *och* form i undervisningen?

Ett exempel på hur genus integreras som en genomgående perspektivering i grundutbildningen redovisades av Elisabeth Näsman, ITUF, i anslutning till Öppet hus om *Genusperspektiv i grundutbildningen*, 2002-12-05, vid Linköpings universitet. Vid starten av utbildningsprogrammet Samhälls- och kulturanalys (SKA) fanns en ambition att integrera genus i många olika sammanhang, i: *studentrekrytering, rekrytering av lärare, utbildningens organisation, pedagogiska former, utbildningens innehåll, föreläsningar, uppgifter, litteratur.*

Som en närmare exemplifiering och konkretisering av hur genusintegrering kan ske i undervisningssammanhang redovisade Näsman följande exempel från SKA: problematisering av kategoriseringar och sätt att beskriva människor, exempel i föreläsningar pekar ut genus, manligt/kvinnligt, kvinnor/män, genus som ett vetenskapligt perspektiv bland andra i föreläsningar

om ett tema, genus i fokus för föreläsningen: exempelvis den normala genusordningen; kön, kropp och socialisation; arbete, kön och segregering; maskulinitet, genusprofilering i kursuppgifter (exempelvis jämställdhet i handikappfrågor), genomgående profileringsmöjligheter för studenten i projektarbete och andra uppgifter, genusintegrerade projektgrupper: minst två personer av samma kön/ingen ska vara ensam, alla ska yttra sig i forum.

Vad av detta skulle kunna vara möjligt att överföra till olika undervisningspraktiker? Hur detta kan uppnås?

2) Hur kan man som lärare inom olika ämnen och fakulteter förhålla sig till "genus som innehåll och form"; ska man explicitgöra och för studenterna förklara en könsmedveten undervisningsstrategi eller ska man låta den förbli implicit?

## Referenser

- Esseweld, Johanna (1999). "Minnesarbete" i (red) Sjöberg, Katarina (1999) *Mer än kalla fakta*. Lund. Studentlitteratur.
- Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaka, New York. Cornell University Press.
- Karlson, Ingrid (2003). *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 91.
- Malmgren, Gerd & Weiner, Gaby (2002). *Doing Gender! Strategies and Futures in Teacher Education*. Umeå Universitet <http://www2.educ.umu.se>.
- Martin, Jane R. (1994.). 'Excluding Woman from the Educational realm' in Stone L (ed) *The Education feminism reader*. London. Routledge.
- Salminen Karlsson, Minna (1998). *Att undervisa kvinnliga ingenjörstudenten*. Linköping. LiTH-ISY-R.
- Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie (2001). *Kön och kunskap*. Lund. Studentlitteratur.





## AVDELNING 2

### KURSDELTAGARNAS EMPIRISKA MINISTUDIER

---



## The Visibility of a Gender Perspective at SKA

*Marianne Winther Jørgensen*

### Introduction

The starting point of this mini-investigation is my experiences as a teacher at the Samhälls- och Kulturanalys programme (SKA) at Campus Norrköping at the University of Linköping. Here, I have been puzzled by the fact that whereas there seems to be a self-image at the programme of being aware and progressive in questions concerning gender and equality between the sexes, I have only very rarely heard these issues being an object of discussion among the teachers.<sup>13</sup>

In the *Verksamhetsberättelse* of SKA from 2002 (*Verksamhetsberättelse 2002*) a gender perspective in the programme is emphasised – this is not the case for any other comparable perspective such as ethnicity or class. And I should think that all teachers share an understanding of sex/gender as something that should be problematised as socially constructed (although possibly to varying degrees), and I should also think that all teachers would agree that working on equality in university education is something important that takes more than just repeating traditional ways of organising education in academia. I cannot be absolutely certain in these claims because, like I said, gender issues are rarely the focus of any common discussion among the teachers. As a new teacher, I was never introduced to any principles for implementing a gender perspective in the programme, nor have I ever during staff meetings I heard any extensive discussion or evaluation of such issues.

Some observations from a report on equality between the sexes at ITUF (Institutionen för Tematisk Utbildning och Forskning of which SKA is a part) confirm these impressions. From Magnus Nilsson and Anneli Persson Kyulenstierna's small interview study, *Intervjustudier inför omarbetning av jämställdhetsplan inför 2000* (2000), we thus learn that

*[L]ärare på SKA tyckte att genusperspektivet genomsyrade utbildningen. Det skulle dock kunna tydliggöras bättre. Att genusperspektivet är integrerat i utbildningen sägs snarare bero på lärarnas inställning än på det direktiv jämställdhetsplanen ger. (p.10)*

---

<sup>13</sup> In the following I shall often use the terms 'gender perspective' or 'gender issues' to cover questions of sex, gender and equality.

and that

*[L]ärare på SKA, KSM, doktoranderna på Tema E samt tekniker och den intervjuade administratören sade sig inte ha märkt av något jämställdhetsarbete alls, vare sig på respektive enhet eller på institutionen som helhet. (p.12)*

Here it also seems that issues of gender are considered to be well integrated but that regular communication and common discussions are absent.

Now, what does this mean for the implementation and the maintenance of a gender perspective in the programme? Perhaps the gender perspective by now has been built into the very organisation of the education at SKA, or it has become routinised in the programme to the extent that no further discussion is necessary. If so, the gender perspective is a working but fully institutionalised aspect of the programme, and the only risk for discontinuance would be the lack of 'socialisation' of new teachers.

### Change in the performance of gender?

There is, however, also another possibility. The gender perspective might be more of a self-image than an actual practice, or even more subtly: the inequality and the stereotypes that we consciously decided to work against might, behind our backs, be reproduced in what I would call 'enlightened reproduction'. Before I develop this perspective, I want to emphasise that the kind of empirical study that I present below could in no way neither confirm or falsify such claims. But I still want to present this as a relevant, or rather perhaps as a thought-provoking, theoretical perspective in which we can ask new questions of ourselves and our own practice.

In her thesis, *Tegnet på kroppen*, Dorthe Marie Søndergaard (1996) investigates the construction of gender among university students in Denmark. The vast majority of her informants define their gender identity in opposition to what they see as the traditional gender roles. Traditionally, men were men: strong, rational providers, and in contrast women were emotional, nurturing homemakers. Søndergaard's informants dismiss this pattern as a stereotypical and restraining conception of gender, a conception that they have now transcended. According to them, they are now set free as individuals to act out their individual choices and dispositions: men can be sensitive, and women can be engineers – gender is no longer a determining factor in deciding the character or the life course of the individual. When analysing the interview material, however, Søndergaard draws a different conclusion.

Theoretically and analytically Søndergaard takes her point of departure in Judith Butler's theories of gender as performance (see for instance Butler 1993). According to Butler both sex and gender are social constructions rather than natural facts. We achieve our sex/ gender identity by reiterating a

certain cultural idea of what a man is or what a woman is, and when performing within reasonable boundaries of the cultural image of 'woman', for instance, we are accepted and treated as women. If certain parts of our performance are too deviant from the common image, we are met with confusion and perhaps even sanctions.

Søndergaard (1996) applies this perspective to her empirical material, asking: how are these students performing gender? She divides the question into a number of different aspects of gender performance, such as the conception of bodies, the direction of sexual desire, and the different attributes and forms of practice associated with men and women. Her conclusion is that the students are to a large extent actually reproducing the traditional cultural image of men and women – the very same image that the students themselves are convinced they have transcended. The explanation goes like this. When taken in isolation almost all of the different aspects of gender performance are negotiable, and this perhaps is something new compared with the traditional conception of gender. Now a woman can be a lesbian without her womanhood being questioned, or a man can take a leave of absence to stay at home with his children. On this level the students are right: in a great number of aspects, singular choices are not restrained by gender. But in her analysis Søndergaard shows that this is only a 'surface level'. Behind all of these singular choices, she identifies a pattern close to the traditional: taken in combination, all of the choices made by the individual must largely comply with the traditional pattern, otherwise the gender identity is questioned and sanctioned. For instance, a woman can be a lesbian, but she cannot at the same time also be a pushy businesswoman in suit and tie. Such a performance is considered too outrageous to pass for a proper woman. This also means that the link between trait and gender by no means is broken: a man might be accepted even if he is emotional, but this combination is seen as an exception, and 'emotions' is maintained as something that is expected from women, but not from men.

In sum, the students perform their gender identity in a contrast to what they see as traditional. To perform gender exactly according to the traditional model is sanctioned as something that should be transcended. At the same time, and in total, they reproduce the traditional cultural image to the extent that they only accept 'untraditional' performance of singular aspects of gender identity, if most other aspects are performed 'traditionally'. In that way, the 'surface image' of free choice and dislocation of all links between gender and choices of performance in the analysis reveals a strong systemacy in performance possibilities linked to gender identity.

## Or enlightened reproduction?

Søndergaard's study highlights the possibility that we simply re-enact the very same stereotypes we sought to contest – even when (or perhaps especially when) we are confident that we have integrated an alternative worldview into an alternative set of practices. This is what I call 'enlightened reproduction'. The term 'enlightened' is not here meant as a moral judgement, but rather refers to a certain kind of self-image: that 'we have transcended a certain inadequate worldview'. When I define the teachers at SKA as enlightened in this sense with regard to gender issues I do not mean to be ironic, and I include myself in the description.

Concerning the other half of the term, 'reproduction', Søndergaard focuses on one kind of factors that hides the reproductive aspects of their practice from the informants themselves, namely the fact that even if the stereotype is not constantly reproduced in any singular part of a certain practice, then taken together, all the different parts of the practice might well confirm the stereotype. As already indicated such an analytical perspective is much too complex to frame a mini-investigation like the one I will present below. An analysis like Søndergaard's requires an extensive empirical material, partly because it seeks to discover a systemacy across a number of spheres, and partly because the reproduction perhaps primarily takes place while we are busy talking about other things. In this respect Søndergaard's study only contextualises this paper as a complicated way of suggesting that our practice does not necessarily conform to our principles.

But I believe that also another factor contributes to blinding the informants to their reproductive practice, and that is the strongly contrastive definition of the position of the enlightened. When explicitly defining their gender identity, Søndergaard's students primarily did this as a polar opposite to 'the traditional'. I suggest that such a conviction, that 'we represent the better alternative' can blind us to our own practice: because the differences are so obvious at the level of principles, we tend to believe that any problem in practice must be in 'their' practice, and that leaves our own practice blocked off from scrutiny. This leads to an analytical focus on whether and how we make the relation between our principles and our practice visible to ourselves and others, and hence on whether and how we open this relation for discussion and critical assessment.

## Design

In order to nudge on this question, I decided to focus my empirical investigation on the visibility of a gender perspective among the students at SKA. I wanted to investigate in what respects and to what extent the students have noticed gender issues being integrated into the programme. I wanted opin-

ions from students who had already been in the programme for a while, and this proved a practical problem since the students in the 3rd and 4th years of the education at the time were close to the deadline of their individual projects, and therefore had little time to spare for my investigation. I opted for a quite short qualitative questionnaire mailed out to the 3rd year students. The questionnaire went out to 54 students (31 women and 13 men) and I received answers from only 10 (7 women and 3 men). Given the circumstances, this level of participation was to be expected, but with only 10 answers, the results should obviously be treated with great caution. Still, as the presentation will show, I think it is sufficient to at least raise some interesting questions about the integration of a gender perspective at SKA.

## Content and form of the education

In the questionnaire I asked the students to identify and evaluate the integration of a gender perspective in different parts of the programme. More specifically, the students were asked if they had noticed a gender perspective in the educational content, the pedagogical forms and the forms of examination of the programme respectively, and, if so, what they considered to constitute such a perspective, how it works, and if it could be improved. In the following I will present the results, adopting a distinction between the content and the form of the course of education<sup>14</sup> in the programme as the organising principle of the analysis.

The content of the education concerns the themes and perspectives introduced to the students in lectures, supervision, literature etc. Here, all students agreed, sometimes with emphasis, that a gender perspective is present at SKA. Some gave specific examples of lectures focusing on questions of gender, others referred to literature, and many emphasised that the students are free to include a gender perspective in their projects and other self-defined assignments. On the question of how a gender perspective is integrated into the content of the education, the students differed. Some students considered such a perspective to have a pretty marginal role, added on to everything else ("genusperspektivet [finns] alldeles för sällan med på föreläsningar eller behandlas ytterst kortfattat som en avvikelse förutom när föreläsningar specifikt handlar om genus"), while others thought it to permeate the whole of the education ("man [har] alltid varit metveten om att perspektivet finns i bakgrunden"). They also differed in the evaluation of the content/gender integration at SKA: most women were satisfied or called for more gender-related content in the education, while two men warned that gender issues should not become too dominant and exclude other perspectives.

---

<sup>14</sup> For this distinction, see Ingrid Karlson and Anna Fogelberg Erikssons' contribution to this report.

On the whole, the students were quite specific in identifying a gender perspective in the content of the programme (although they identified it in different ways), and they gave specific suggestions of how to improve what they considered to be shortcomings (as for instance to include a queer perspective in order to deepen the gender perspective). The answers were always articulate and assertive, and clear and critical opinions were expressed in a vocabulary that seemed easily at hand to the students. This was very different when the questionnaire turned to the question of form.

In a recent speech<sup>15</sup> Elisabeth Näsman, professor at SKA, pointed at two measures taken at SKA in order to integrate a gender perspective in the form of the education: 1) project groups should be gender integrated, and always include at least two people of the same sex, and 2) everybody in the group must speak up in 'forum' (where forum is a form of verbal examination). In the questionnaire the questions on pedagogical form and types of examination received hesitant and brief answers by most students, and many expressed confusion about the meaning of the questions ("Nja..., det beror på vad du menar", "Den här frågan vet jag inte riktigt vad jag ska svara"). This confusion might stem from the formulation of the questions, but since I checked the formulations with another teacher in the programme before mailing them out, I rather understand the confusion to indicate that the idea of integrating gender and form is much less familiar to the students than the idea of integrating gender and content. In answering, some of the students simply again pointed to the integration of gender and content in the education. But suggestions from other students indicate that they did have a hunch of what I might mean by the questions, but that they could not readily translate this hunch to their experiences at SKA ("Vet inte, vi har mycket grupparbeten; är det ett kvinnligt sätt att arbeta?"). Nobody mentioned either of the two measures described by Näsman above.

## Making practice visible

The results of the analysis suggest that a gender perspective is indeed both practised and visible concerning the content of education at SKA. In relation to Søndergaard's analysis it should here be noticed that my results do not say anything about whether this practice at SKA subtly reproduces traditional gender stereotypes or not. The results only indicate that the gender perspective is visible to the students. The lack of communication among the teachers concerning gender might suggest that the gender/content integration is a more or less successfully institutionalised aspect of teaching practices at SKA.

---

<sup>15</sup> Speech at "Genus i grundutbildningen", Liu, December the 5<sup>th</sup> 2002. Anna Fogelberg Eriksson related a brief summary of this speech at the course "Undervisning och genus", CUL, Liu, April the 8<sup>th</sup> 2003, and the points below are taken from this summary.



Still a regular common discussion and evaluation among the teachers, possibly in a dialogue with the students, would facilitate the 'socialisation' of new teachers and perhaps point to possibilities of improvement in general.

The analysis also suggests that the gender perspective in relation to the form of the education is largely invisible to the students. Two explanations are possible: either it is not widely applied in the education, despite the self-image, or the perspective is practised by the teachers but invisible to the students. Let me discuss these possibilities in turn. If the gender perspective is not, or only rarely, integrated into the forms of the education we might have a case of 'enlightened reproduction'. It could be that we as teachers – just like Søndergaard's students – are so assured that we are 'enlightened' that we forget to compare our principles to our actual practice. A couple of answers in the questionnaire could point in that direction: one student notes that even if the large majority of students are women, the men talk most at lectures and seminars, and another student relates how she felt ridiculed by a male teacher when asking a question from what she describes as a female perspective. This is surely thin evidence, but perhaps, again, a common discussion could be a starting point for identifying and dismantling the reproduction of stereotypes in the teaching practice.

When the students have not noticed a gender/form integration at SKA, it thus might be due to the fact that it does not exist in practice. But according to my general experience at SKA, I do not think this is the only, or perhaps even the primary, explanation. The measures described by Näsman (and perhaps even other measures) might well be applied presently, and might even fulfil their function. In that case the implication is that such measures, and their rationale and functioning, have not effectively been communicated to the students. In itself this might not be a problem though: if the measures are applied, and if they work, they might still serve gender equality on the programme well – whether the students notice or not. Still, I think that the invisibility of the link between gender and the form of the education is a pity for two reasons.

Firstly, the invisibility prevents the students from actively partaking in a common discussion on the programme about gender and form. When answering questions about gender and content, quite a few students had precise and critical remarks about the practice at SKA (when, for instance, they suggested alternative gender perspectives, or warned against seeing women as victims). Such critical suggestions are almost absent when it comes to the questions of form. As I noted above the students had different and sometimes contradictory evaluations and suggestions regarding the gender/content integration, but the point here is that concerning content, the students seem to have an active vocabulary and theoretical landscape to navigate within, and this enables them to critically discuss the optimal way of integrating gender

and content in the programme – with each other and with the teachers. I am afraid this might not be the case on the issue of gender and form.

Secondly, the question of visibility of tools and perspectives related to gender and form is not only relevant for the ongoing discussion of and within SKA. If the link between gender and form remains invisible to the students, we do not help them to develop an active set of possible strategies and perspectives regarding this issue – strategies and perspectives that they could bring with them into comparable situations they encounter in their future outside of SKA. As long as the link between gender and form is invisible to the students, we might not ourselves as teachers be enlightened reproducers of stereotypes, but we might make enlightened reproducers out of the students, as we do not equip them with tools to investigate and assess the relation between principles and practice concerning gender and form.

Phrased in the theoretical perspective of this paper, the conclusion might be that 'enlightenment' is not enough – even an enlightened worldview can embrace a reproductive practice. But still, 'enlightenment', an explicit set of principles, is a prerequisite for even starting to critically assess and adjust the practice in relation to the principles. Therefore, I have called for a more regular discussion of the principles and their relation to our practice, especially concerning gender and form, and a more effective communication of the rationale of what we are doing to the students.

## References

- Butler, Judith (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of 'Sex'*. New York. Routledge.
- Nilsson, Magnus & Persson Kyulenstierna, Anneli (2000). *Intervjustudier inför omarbetning av jämställdhetsplan inför 2000*. Unpublished manuscript, ITUF/LiU.
- Søndergaard, Dorthe Marie (1996). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Copenhagen: Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Verksamhetsberättelse* (2002). Unpublished/SKA/ITUF/LiU.

## KAPITEL 7

# Att styra mångfald med policydokument

*Tatiana Jak Petersson*

### Bakgrund

För att öka kunskapsnivån i lärarutbildningen bör frågor om jämställdhet och kön compliceras snarare än förenklas, menar Wernerson (SOU, 1999). Hon skriver vidare att diskussionen om vad jämställdhet är och vilka metoder för påverkan som är effektiva har ständigt förändrats, allt sedan 60-talet då jämställdhetsmålet började förekom i samhällsdebatten.

En lärare behöver kunskap för att kunna bidra till att elever av olika kön utvecklar optimala förutsättningar både till ett liv i förskola/skola och i vuxenlivet. Studenten ska under utbildningstiden lära sig att ta ansvar för att skapa jämställdhet i sin undervisning. I alla ämnen som den blivande läraren ska undervisa i bör hon ha betydligt djupare kunskap och insikt än vad elever har eller förväntas nå. Så även kunskap som handlar om vad kön betyder i skolan och samhället. Könsteori och jämställdhet är kunskapsområden på samma sätt som historia, engelska eller matematik (SOU, 1999, s. 451). Wernerson betonar att det finns en viktig kunskapsmassa inom detta område som ibland kallas för genuskunskap eller könsteori. Jämställdhet är en värderings- och en politisk fråga. Könsteori handlar om beskrivningar och teorier om vad könstillhörighet betyder för individer och hur relationen mellan könen ser ut i olika sociala strukturer (a.a. s. 469).

Det finns inga generellt giltiga sätt att möta flickor och pojkar i förskola och skola. Men för att kunna hantera jämställdhet och ge flickor och pojkar lika villkor, behöver läraren ha kunskaper om den rådande sociala könsstrukturen s.k. genussystem. Läraren bör vara medveten om vilka konsekvenser ett sådant system har på olika nivåer, betonar Wernerson. Därför behöver läraren djupa och breda kunskaper för att kunna analysera de konkreta situationer som uppstår i den pedagogiska verksamheten och i klassrummet. Kunskaper och insikter inom könsteori/genuskunskap som enligt henne (SOU, 1999) behövs i lärarutbildningen är bl.a. om:

- hur den könsdifferentierade samhällsstrukturen kommer till uttryck
- att läraryrket är en del av en arbetsdelning baserad på kön
- hur det sociala könet formas

- hur vår bild av ”kunskap” är relaterad till kön
- hur det sociala könet formar relationerna mellan elever och läraren
- likheter och skillnader mellan könen och vad könstillhörigheten betyder för enskilda individer.

## Syfte

Mitt syfte handlar om att undersöka om genusperspektivet finns med i Lärarprogrammets kurser, i vilka moment och i vilken utsträckning. Mer specifikt, hur detta syns i olika styrdokument; i Utbildningsplanen för Lärarutbildningen, i Lärarutbildningskommitténs betänkande och i Läroplanerna för förskola och skola.

## Metod

Undersökningen har genomförts i två steg. För det första genom att låta de lärare som medverkar i programmet besvara en enkät där dessa frågor stod i fokus. Enkäten innehöll fem frågor och sändes via e-post ut till samtliga lärare i kurserna i År 1 och År 2. För det andra genom att granska utbildningsplan och samtliga kursplaner för att leta efter begreppen kön, genus eller jämställdhet.

## Teoretiska utgångspunkter - Styrdokument

### *Lärarprogrammets Utbildningsplan*

I Lärarprogrammets Utbildningsplan (2001) finns både mål och syften framskrivna som betonar genusaspekten, både direkt och indirekt.

*För att få lärarexamen skall studenten ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans /.../ mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer. Studenten skall vidare kunna /.../*

*förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund  
inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoff.*

Dessa två syften har jag valt att lyfta fram, därför att de berör genusperspektivet på ett generellt plan (värdegrundaspekten) och på ett mer specifikt plan (könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoff). Utbildningsplanen tar vidare upp lärarprogrammets intentioner och utgångspunkter;

*Utgångspunkten för utbildningen är demokratins grundläggande värderingar såsom aktning och respekt för varje människas egen värde, /.../, jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet med svaga och utsatta. Under utbildningen bör studenten bli medveten om sin egen värdegrund i relation till dessa demokratiska värden. Lärarprogrammet skall utbilda lärare som kan svara för att barn och ungdomar lär sig om omvärlden, om sig själva i relation till andra så att de utvecklas till att bli ansvarsfulla samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle där jämställdhet mellan människor oavsett kön /.../ utgör värdegrunden.*

### **Läroplanutbildningskommitténs betänkande**

Läroplanutbildningens innehåll och utformning grundar sig på Läroplanutbildningskommitténs betänkande *Att lära och leda*. En läroplanutbildning för samverkan och utveckling (SOU 1999). Här diskuteras man det nya läroplanuppdraget, som bl.a. innebär att

- de som utbildas till lärare är med om att påverka utformningen av framtiden /.../ det gäller oavsett målgrupp, sammanhang och innehåll (s. 10).
- lärarna måste ta ansvar för att samhällets värdegrund bl.a. alla människors lika värde skall förmedlas och hur dessa värden skall överföras till och förankras hos barn och ungdomar (s. 10).
- de är medvetna om och förstår att det finns en variation i barns och ungdomars social och kunskapsmässiga utveckling och att detta måste få inverka på undervisningen (s.10).
- de kritiskt prövar värden och normer i verksamhetens styrdokument (s.10).

### **Förskolans läroplan**

I Förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) i kapitlet som handlar om förskolans värdegrund och uppdrag skriver man på sidan 8.

*Alla som verkar i förskolan skall hävda de grundläggande värden som anges i denna läroplan och klart tar avstånd från det som strider mot dessa värden.*

*Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmåga och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.*

Läroplanen betonar också vikten av att arbetslaget skall

*Verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten (s. 15).*

### **Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet**

I läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) står det under stycket En likvärdig utbildning (s. 6) att

*Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnor och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet.*

Läraren skall vidare:

*Se till att alla elever oavsett kön, /.../ får reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll....  
Verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över utrymme i undervisningen (s. 15)*

Jämställdhet och genus är tydligt framskrivet i alla dessa styrdokument, men en fråga är hur det kommer till uttryck i undervisningen i den förändrade lärutbildningen i Norrköping.

## **Resultatredovisning**

### **Kursplaner**

Vid en genomläsning av samtliga kursplaner (20 st) gällande för År 1 och År 2, så förekom begreppen kön, genus eller jämställdhet *inte* i något syfte, av totalt 120 syften. I kursplanernas beskrivningar av innehållet förekom begreppen kön, genus eller jämställdhet tre gånger.

År 1: Begreppen förekom i två av kurserna. Dessa kurser ingår i det allmänna utbildningsområdet, vilket betyder att samtliga studenter läser dessa kurser. I kursen "Leva i världen, om barn och ungdomars uppväxtvillkor" behandlas frågor om hur barns och ungdomars livsvillkor påverkas av de grupperingar och kategoriseringar, grundade på t ex genus /.../ som präglar samhället och pedagogiska verksamheter. I den andra kursen "Kultur och kommunikation – avsikter och tolkningar" ingår studier om hur kommunikation tolkas, liksom avsikter bakom kommunikation, med beaktande av begrepp som /.../, genus /.../.

År 2: I den tredje kursen "Historiska perspektiv inom inriktningen Samhälle och kultur" står det i innehållsbeskrivningen, att historiska händelser betraktas utifrån olika perspektiv såsom exempelvis /.../ genushistoria /.../.

Denna kurs läses enbart av de studenter som har valt inriktningen just detta läsår, cirka 1/3 av studenterna (c:a 80 st.).

År 3: I kurser som kommer att ges år 3 (start ht-03) förekommer begreppen genus, jämställdhet och kön något oftare än i kurserna år 1 och 2. Här återfinns detta perspektiv i två olika kurssyften och i innehållsbeskrivningarna till fyra kurser, utav totalt 12 kurser. Hur många studenter som kommer att delta i dessa kurser framdeles är oklart eftersom det handlar om kurser som studenter själva väljer.

### ***Enkätresultat***

Utav de svar jag har fått in kan jag se att genusperspektivet berörs i 10 av de 20 kurserna. De moment där perspektivet berörs är främst föreläsningar, olika former av seminarier samt i några enstaka moment såsom examinationer, introduktioner, verkstäder, litteraturseminarier och i några arbetsgruppsuppgifter. Exempel som lärarna har kommenterat är:

- Nationella utvärderingen av grundskolan (statistik) (kurs år 1)
- Berör könsfördelningen i arbetsgrupperna och av studenter upplevd betydelse av studerandes kön (kurs år 1)
- Flickor och pojkars syn på naturvetenskap, sex och samlevnad, miljöfrågor, exempelvis att kvinnor berörs lättare (kurs år 2)
- Hur man arbetar med bollar med flickor, för att om möjligt skapa situationer som ger mersmak, trygghet och glädje, för att de ska närma sig det som de känner sig främmande inför.

Vid val av kurslitteratur har tre lärare utgått från ett genusperspektiv, tre har inte gjort det. Dvs. de sistnämnda har inte gjort ett medvetet val att få både kvinnliga och manliga referenser på kurslitteraturen. På frågan om de var medvetna om formuleringen i Utbildningsplanen svarar fyra lärare ja och två nej. Tre lärare ger exempel på moment där de kan tänka sig att genusperspektivet kan beröras.

- I samtliga fyra kurser inom inriktningen Människan och naturen, (kurs år 2)
- I processgrupperna dvs. i handledningen av arbetsgruppen (gäller både år 1 och år 2)
- I kurser/moment i rörelse (kurser år 1 och år 2)

Några lärare har haft egna tankar vad gäller genus i undervisningen

*Det är oerhört viktigt att lärare (oavsett kategori) är medvetna om det "spel" som förekommer och hur samhället är utformat när det gäller genusproblematiken. Hur kan man som enskild lärare möta den "massmedi-*

*ala stormen” som påverkar dagens ungdomars syn på det som är kvinnligt och manligt? Hur kan man tackla detta när skolan blir mer och mer en kvinnlig arbetsplats? Var finns de manliga förebilderna i barnens vardag?*

*Detta är ett eftersatt område och ett område som inte problematiseras tillräckligt mycket. Genusperspektiv handlar om betydligt mer än fördelningen mellan kvinnor och män. Det finns en klar risk att man i sin iver att beakta genusperspektivet enbart befäster stereotypa föreställningar om manligt och kvinnligt. Varför vill fler ha män i lärarutbildningen? Om det är för att vi tror att män har vissa egenskaper som kvinnor inte har, är vi lite fel ute tycker jag, eftersom vi då utgår från stereotypa föreställningar om manligt och kvinnligt.*

*Att studenterna ofta är ganska omedvetna och ibland också ”naiva” inför problematiken.*

*Handlar om ”mötet” i det stora och det lilla – att leva – alltså viktigt!*

*Viktigt, angeläget. Kunskapspåfyllning behövs, så vi har (orientering i vd vi pratat om) och diskussioner i miljögrupperna skulle kunna höja den kollektiva medvetenheten och kunna påverka kursernas utformning.*

*Jag strävar efter att prata om kvinnligt och manligt i kontakten med studenterna, men jag ser det nog mer som mänskliga beteenden som jag diskuterar utifrån tex. traditionellt kvinnligt/manligt än utifrån genusperspektivet.*

## Sammanfattande analys

Sammanfattningsvis kan jag se att genusperspektivet inte är något framträdande perspektiv i de kurser som ges på Lärarprogrammet. Alla studenter möter detta perspektiv i två kurserna i det allmänna utbildningsområdet under det första året, vilket trots allt är bra just för att berör alla studenter. Enkätsvaren visar att detta perspektiv ändå tas upp i samtliga fyra kurser i det allmänna utbildningsområdet, i några olika moment av några lärare.

De studenter som väljer inriktningen ”Samhälle och kultur” får möjlighet att fördjupa sina kunskaper i genusteori/könsteori i en av inriktningens fyra kurser. Men här har en av inriktningens lärare i sitt enkät svar visat på att perspektivet tas upp i ytterligare en annan kurs. Även i två av de andra inriktningarna; ”Människan och naturen” och ”Informations- och kommunikationsteknik” förekommer perspektivet i några enstaka moment fast det inte förekommer i kursplanerna.

Inför år 3 då studenterna väljer sina specialiseringar får en stor del av studenterna, ca 75% (just detta läsår), åter möjlighet att beröra genusperspektivet i några av de kurser som erbjuds då. Men det är en stor grupp studenter



som endast kommer i kontakt med genusperspektivet under sitt första år, men tyvärr inte i någon större utsträckning.

Slutsatsen blir att som undervisningen är organiserad just nu, så har utbildningen svårt att uppfylla syftet att studenterna skall kunna inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet.

## Slutord

En lärare måste i sin profession följa lagen som säger att jämställdhet mellan könen skall eftersträvas – därför är det ofrånkomligt att lärarutbildningen har ett normativt innehåll när det gäller jämställdhets- och genusfrågor. Viktigt att alla på lärarutbildningen fördjupar sina kunskaper, för att kunna förhålla sig till detta på ett bra sätt. Ett sätt som ger bättre förutsättningar för att behandla och problematisera kön, genus och jämställdhet i utbildningen och för att göra de blivande lärarna bättre rustade för att arbeta med dessa frågor i sin profession.

## Referenser

- Läroplan för förskolan*, Lpfö 98 (1998). Utbildningsdepartementet. Skolverket och Fritzes AB.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 (1998). Utbildningsdepartementet. Skolverket och Fritzes AB.
- SOU, 1999:63 (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm. Norstedts Tryckeri.
- Utbildningsplanen för Lärarutbildningen i Norrköping (2001)*. Linköpings Universitet.
- Wernersson, I. (1999). "Jämställdhet, kön och könsteori i lärarutbildning". I SOU, 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm. Norstedts Tryckeri.

## KAPITEL 8

# Så tycker kvinnor och män om våra utbildningar

*Lena Strömbäck*

### Inledning

Idag finns ett antal utbildningar inom data på Linköpings universitet med lite olika inriktning och med olika andel kvinnor och män. Under 1998 gjordes en undersökning om hur kvinnor och män trivs på dessa utbildningar och hur vilka undervisnings och examinationsformer de föredrar.

### Syfte

Syftet med det som nu presenteras i ”Mångfaldskursen”, är att ge en kort sammanfattning av den tidigare undersökningen och samtidigt försöka se om de resultat som kommit fram kan ge några implikationer på vad som gäller andra minoritetsgrupper, till exempel utbytesstudenter.

### Metod

De data som redogörs för i den här rapporten är således en efterbearbetning av en ursprunglig undersökning gjord på studeranden på datautbildningar vid Linköpings universitet under 1998. Utifrån denna undersökning och den rapport som skrevs (Strömbäck et al 1999, Nadjn Therani & Strömbäck 2000), har vi här plockat ut resultat vad gäller intresse för dataämnet, allmän trivsel, undervisningsformer och examinationsformer.

Det bör påpekas att den rapport som nu presenteras är skriven utifrån den ursprungliga undersökningen och att en mer omfattande omarbetning av de statistiska resultaten hade kunnat ge mer exakt information om hur stor andel av studenterna som föredrar vissa undervisningsformer. I slutet av rapporten diskuteras om de tidigare resultaten kan tänkas ha någon implikation för andra typer av grupper, till exempel, utbytesstudenter, vilket är aktuellt i det här fallet.

Den ursprungliga undersökningen är gjord i form av en enkät och skickades ut till de studerande. Eftersom vi i första hand ville nå de kvinnliga studenterna valde vi att skicka ut enkäten till alla kvinnor som är registrerade

på de långa datautbildningarna. För att få en kontrollgrupp valde vi dessutom slumpmässigt ut lika många manliga studerande från varje linje, som fick samma enkät. Eftersom vi ville få en helhetsbild av de studerande valde vi att göra en ganska lång och utförlig enkät. Enkäten består av fem delar: bakgrund, förväntningar, allmän studiesituation, upplevelse av olika ämnesgrupper och allmänna frågor. De program vi valde att undersöka var de längre datautbildningarna:

**Datateknik (D):** En traditionell civilingenjörsutbildning med inriktning mot datavetenskap. Utbildningen innehåller förutom dataämnet även matematik, fysik och elektronik. Utbildningen tar 4,5 år och har för närvarande 5% kvinnor. När enkäten skickades ut våren 1998 fanns det 90 platser på utbildningen.

**Informationsteknik (IT):** Liksom D-linjen en civilingenjörslinje men med problembaserat lärande (PBL). Man har också lagt in inslag av kommunikation och humaniora. Denna utbildning är på 4,5 år och har cirka 30% kvinnor. Våren 1998 hade utbildningen 30 platser.

**Datavetenskap (C):** Utbildning innehåller stora teoretiska inslag, till exempel diskret matematik och logik. Den har också inslag av lingvistik och psykologi. Utbildningen tar 4 år och har cirka 8% kvinnor. C-linjen hade våren 1998 30 platser.

**Systemvetenskap (SVP):** Förutom traditionella datorämnena innehåller utbildningen systemering och ekonomi. Utbildningen tar 4 år och har knappt 50% kvinnor. Systemvetenskapliga programmet hade 40 platser när enkäten skickades ut.

**Kognitionsvetenskap (KVP):** Utbildningen innehåller lika delar datalogi, psykologi och lingvistik. Den tar 4 år och har drygt 50% kvinnor. Utbildningen hade 30 platser våren 1998.

För att lättare kunna göra jämförelser mellan de olika linjerna delade vi in ämnena i kategorier och av dessa har jag valt att ta upp följande kategorier här:

- Matematik och teoretisk datalogi: analys, algebra, diskret matematik, logik, formella språk och komplexitetsteori.
- Programmering och programvaruteknik: grundläggande programmeringskurser, programutvecklingsmetodik, kompilatorkonstruktion, operativsystem och databaser.
- Hårdvara och elektronik: digitalteknik, datorteknik, arkitektur och kretsteori
- AI och kognitionsvetenskap: AI, subsymboliska system, kognitionsvetenskap, expertsystem och datalingvistik
- Psykologi
- Lingvistik och humaniora: Lingvistik, språklig kommunikation, praktisk svenska och etik

## Resultat

Om man tittar på svarsfrekvensen så fick vi in 229 svar på 436 utskickade enkäter. Det ger en svarsfrekvens på 53% vilket anses vara bra för den här typen av undersökning. Dock fördelade sig svaren ojämnt mellan kvinnor (60%) och män (45%). Om man ser på svarsfrekvensen fördelat på linjer, så ligger de flesta på drygt 40%. De svarande studenterna var jämnt fördelade över antagningsår, dvs. antal år de gått sin utbildning. Medelåldern på de svarande var 24,7 år. Detta fördelar sig relativt jämnt över kvinnor och män.

De flesta av de svarande har en naturvetenskaplig gymnasieutbildning. Därefter är teknisk eller samhällsvetenskaplig utbildning vanligast. Här finns dock en skillnad mellan kvinnor och män. Kvinnor kommer i högre grad från natur- och samhällsvetenskaplig utbildning medan männen i högre grad har läst teknisk eller ekonomisk utbildning. Tittar man på de enskilda utbildningarna ser man att studenter på C, D och IT i högre grad kommer från teknisk eller naturvetenskaplig utbildning, medan KVP-studenterna kommer från samhällsvetenskaplig, och SVP från ekonomisk utbildning. Detta är naturligt eftersom C, D och IT kräver teknisk utbildning för behörighet och det dessutom speglar den inriktning på studier som de olika utbildningarna har.

### *Intresse för dataämnet*

En av de första frågorna i enkäten är varför man valde att gå en datautbildning. Här uppgav 48% att det var på grund av ett intresse för dataämnet medan 41% uppger möjligheten att få ett bra jobb som huvudledning. Här är stor skillnad mellan kvinnor och män där männen ett intresse för datautbildningen som huvudorsak (65%) medan kvinnorna uppger att de vill ha ett bra arbete (48%).

Om man däremot tittar på orsaken till att de valde just den linje som de går på dominerar tre anledningar, att man vill ha en viss titel, ämneskombinationen på utbildningen och möjligheten att kombinera dataämnet med annat. Här anger männen att titeln är viktigast medan kvinnorna istället anger ämneskombinationen. Titeln är naturligt nog mest viktig på de program som får en civilingenjörsexamen medan SVP i större utsträckning väljs på grund av intresse för ämnet. Intressant är också att många kvinnor valt SVP-utbildningen på grund av att det inte är en teknisk utbildning. För IT-linjen gäller också att många valt den utbildningen på grund av undervisningsformen, PBL.

Om man tittar på förväntningar inför utbildningen så tror man att matematik och programmering ska bli svårast. Här tror kvinnorna i högre grad att programmeringen ska bli svårast medan männen tror att matematiken blir svår. Också när man tittar på vad de tror ska bli mest intressant finns en skillnad. Här tror männen på programmering, medan kvinnorna fördelar sig relativt lika mellan programmering, informatik och psykologi. På SVP var informatik det ämne som såväl kvinnor som män trodde skulle vara mest. Kvinnorna hade se-

dan ekonomi som nummer två, medan männen hade programmering. Även här tror både kvinnor och män att programmering skulle bli svårast.

Tittar man på hur studenterna upplever de olika ämnesgrupperna när de går utbildningen, tycker kvinnorna att programmering och hårdvara är svårare än männen. Däremot föredrar kvinnorna ämnesgrupperna ekonomi, AI och kognitionsvetenskap, psykologi och humaniora. Dessa grupper anges av kvinnorna vara mer intressanta, mer centrala eller att de vill ha mer av ämnet ifråga. På SVP anses naturligt nog informatik vara det mest centrala ämnet av både kvinnor och män.

En intressant observation finns på D-linjen, där både män och kvinnor tycker att matematiken är svår, men där männen ändå vill ha mer matematik till skillnad från kvinnorna som vill ha mindre. Även på SVP vill kvinnorna ha mindre matematik. IT-linjen skiljer sig dock lite här. Här tycker kvinnorna att matematiken och programmeringen är central, medan männen i stället är mer intresserade av humaniora och skulle vilja ha mindre elektronik och hårdvara.

Till sist visar undersökningen att en mycket större andel män (37%) än kvinnor (24%) någon gång funderat på att söka forskarutbildning.

### *Allmän trivsel*

Både män och kvinnor anser att de i stort sett klarar av sin utbildning och här finns inga större skillnader mellan könen. Däremot anser kvinnorna i något högre utsträckning än männen att tentorna är svåra och att de kunde för lite data när de började sin utbildning, och våra bakgrundsdata visar också att de i allmänhet har mindre erfarenhet. Datateknisk utbildning utmärker sig lite här där några, män, anger att de inte klarar av sin utbildning. På IT-linjen och SVP är det viss skillnad, där anser både män och kvinnor att de har tillräckligt med dataerfarenhet när de börjar, men på IT är det framförallt männen som anser att tentorna är svåra.

En punkt där det är stor skillnad mellan könen är att kvinnorna anser att det är viktigt att båda könen finns representerade bland lärarna, medan männen tycker att detta inte spelar lika stor roll. På SVP är förhållandet det omvända och möjligen beror det på att där finns fler kvinnliga lärare.

På datavetenskaplig linje verkar det som om kvinnorna trivs bättre med sina studier än männen. Däremot har kvinnorna i mycket högre grad än männen någon gång funderat på att hoppa av sin utbildning, vilket är förvånande eftersom de generellt anser sig trivas bättre på utbildningen än männen. Som största positiva överraskning anger kvinnorna bra kamrater och sammanhållning, medan männen anger möjligheten att påverka sin studiesituation. Den största negativa överraskningen anser kvinnorna vara en tung arbetsbörda, vilket även anges av kvinnorna på KVP. Även på datateknisk utbildning var det fler kvinnor än män som någon gång funderat på att hoppa av sin utbildning, medan det på IT-linjen är det omvända, fler män än kvinnor har funderat på att hoppa av.

På IT-linjen nämner man oftare ”ny studieteknik/problemlösar-metodik” och bra ”kamrater/sammanhållning” som positiva synpunkter jämfört med andra linjer. Bland negativa saker om utbildningen är kategorin ”utbildningen överensstämmer inte med marknadsföring/information” (tre kvinnor och fyra män), och ”för tung arbetsbörda” (tre män och en kvinna).

### Undervisningsformer

I tabellen nedan ges en kortfattad redogörelse för vilka undervisningsformer som studenterna föredrar för de olika linjerna och ämnesgrupperna. Gr betyder grundläggande delar och till tillämpade delar av varje ämne. I tabellen betyder Fö föreläsning, Sem seminarium, Övn övningar, till exempel en lärarledd räkneövning, Lab laboration, Proj projektarbete och Bgr basgruppsarbete. Ett **plustecken** betyder att svaren var mycket spridda medan ett **minustecken** betyder att ämnet inte läses alternativt att det var för få svarande i denna grupp.

		C		D		IT		KVP		SVP	
		Kv	Män	Kv	Män	Kv	Män	Kv	Män	Kv	Män
Matematik	Gr	Fö	Fö	Fö Övn	Fö Övn	Fö	Fö	Fö Övn	Fö Övn	Fö Övn	Fö Övn
	Till	Sem Övn	+	Lab Övn	Lab Övn Proj	Bgr	Bgr	Övn Lab	Övn Lab	Fö Övn	Fö Övn
Programmering	Gr	Fö	Fö	Fö Övn	Fö Övn	Fö	Fö	Fö Lab Övn	Fö Lab	Fö Övn Lab	Fö Övn Lab
	Till	Lab	Lab	Lab Övn	Lab Övn	Bgr	Bgr	Fö Lab Övn	Lab Övn	Fö Övn Lab	Fö Övn Lab
Hårdvara	Gr	-	-	Fö Övn	Fö Övn Lab	Fö Övn	Fö Övn	-	-	-	-
	Till	-	-	Lab Övn	Lab Övn	Bgr	Bgr	-	-	-	-
Kognitions- vetenskap	Gr	Fö	Fö Sem Lab	-	-	-	-	Fö	Fö Lab Bgr	-	-
	Till	+	Proj Sem	-	-	-	-	Proj Lab	Proj Lab	-	-
Psykologi	Gr	Fö Sem	Fö Sem	-	-	-	-	Fö Sem Proj	Fö Sem Proj Bgr	Fö	Fö
	Till	Lab	Lab	-	-	-	-	+	+	Proj	Fö Proj
Humaniora	Gr	-	-	-	-	Fö	Fö	Fö Sem Övn	Fö Sem Bgr	-	-
	Till	-	-	-	-	Bgr Sem	Bgr	Proj	Proj Bgr	-	-

En första observation utifrån den här tabellen är att de undervisningsformer som föredras varierar mer mellan de olika linjerna än mellan kvinnor och män. Det förklaras förmodligen av att man i första hand väljer de former

som idag finns på ens utbildning och att utbildningens upplägg är utformad för att passa vissa undervisningsformer. Ytterligare en observation är att på IT-linjen föredrar man föreläsningar för de grundläggande delarna av i stort sett alla ämnen, trots att man där är van att arbeta med PBL och basgrupper.

Generellt sett ser man att den traditionella föreläsningsformen trots allt är populär hos många studenter. Framförallt verkar den vara populär i ämnen där man känner sig lite osäker eller i minoritet. Så finns till exempel en viss övervikt för föreläsningar för kvinnor på kognitionsvetenskap och på kvinnor på C och D-linjen. Kvinnor verkar också vara mer förtjusta i seminarieformen medan män, och framförallt män i ämnen där de är i majoritet och känner att de kan sitt ämne, föredrar projektarbete.

### *Examinationsformer*

I tabellen nedan anges de examinationsformer som studenterna föredrar. Tabellen är uppbyggd på samma sätt som den tidigare tabellen om undervisningsformer. Här betyder **Sk te** skriftlig tentamen, **Mu te** muntlig tentamen, **Hemte** hemtentamen, **Inl** inlämningsuppgifter, **Pre** presentation, **Proj** projekt. I vissa fall skiljs mellan individuellt projekt, **Ind pr**, och grupp projekt, **Gr pr**. Plus och minustecken används på samma sätt som i föregående tabell.

		C		D		IT		KVP		SVP	
		Kv	Män	Kv	Män	Kv	Män	Kv	Män	Kv	Män
Matematik	Gr	Sk te	Hemte Inl	Sk te Inl	Sk te Inl	Sk te	Sk te	Sk te Hem te Inl	Sk te Hemte Inl	Sk te Inl	Sk te Inl
	Till	Sk te	Hemte Inl	Proj Hemte	Proj Hemte Inl	Sk te	Proj	Inl	Hemte	Sk te Inl	Sk te Inl
Programmering	Gr	Sk te Inl	+	Sk te Inl	Sk te	Lab	Lab	Hem te Inl Sk te	Hemte Inl	Sk te Inl	Sk te Inl
	Till	Inl Gr pr	+	Proj Hemte Inl	Proj Hemte Inl	Lab	Lab	Inl	Inl	Sk te Inl	Sk te Inl
Hårdvara	Gr	-	-	Sk te Inl	Sk te Inl	Proj	Proj	-	-	-	-
	Till	-	-	Proj Hemte Inl	Proj Hemte Inl	Proj	Proj	-	-	-	-
Kognitionsvetenskap	Gr	Sk te	Sk te	-	-	-	-	Sk te Hem te Inl	Sk te Hemte Inl	-	-
	Till	Inl Proj	Sk te	-	-	-	-	Proj Inl	Proj Inl	-	-
Psykologi	Gr	Sk te	+	-	-	-	-	Sk te Hem te Inl	Sk te Hemte Inl	Sk te Hem te	Sk te Proj
	Till	+	+	-	-	-	-	Gr pr Inl	Proj Inl	Proj	Proj

Humaniora	Gr	-	-	-	-	Sk te	Proj	Sk te Hem te Inl	+	-	-
	Till	-	-	-	-	Sk te	Mu te	Gr pr Hem te Inl	Ind proj Mu te Pres	-	-

Också för examinationsformer kan man se att det skiljer sig mer mellan de olika utbildningarna än mellan kvinnor och män. Värt att notera är, att det finns en viss övervikt för kvinnor för skriftlig tentamen och inlämningsuppgifter, medan män i vissa fall fördrar hemtentamen och projekt. Det är också bara män, på KVP och IT, som nämnt muntlig tentamen och presentation som bra examinationsformer och då i ämnet humaniora som är en mycket liten del av deras utbildning. Generellt verkar det också som att man i första hand vill ha projektarbete i sådana ämnen som man tycker om. Så vill till exempel kvinnor på C hellre ha projekt i ämnet kognitionsvetenskap.

## Reflektioner

I denna del av rapporten avslutar vi med några reflektioner över resultatet och hur det skulle kunna generaliseras till andra grupperingar av studenter. En första reflektion är att det är fler kvinnor, framförallt på de utbildningar som de är i minoritet på, C och D, som tycker att tentorna är svåra. På IT-linjen där det finns fler kvinnor så är det i stället männen som tycker att tentorna är svåra. Det skulle kunna hänga samman med att studenter gärna grupperar sig i studiegrupper, där man gärna vill ha med någon riktigt duktig student (Hult 2003). Om det då är så att kvinnorna grupperar sig tillsammans men att denna grupp är för liten för att ha en riktigt duktig student så upplevs tentorna som svåra. Det här resultatet borde i så fall komma igen i grupper med utbytesstudenter.

De flesta studenter tycker också att det är viktigt att deras eget kön är representerade bland lärarna. Det här borde också kunna vara en erfarenhet som är viktig för utbytesstudenter.

På utbildningar där kvinnorna är i minoritet, C och D, anger däremot kvinnorna att de trivs bättre än männen. Trots det har fler av dem funderat på att hoppa av sin utbildning. Jag tror att trivseln ofta hänger samman med att ett lagom litet antal kvinnor ofta får en tät samhörighet och hittar på en hel del aktiviteter tillsammans. Att de i högre grad funderat på att hoppa av borde i stället bero på att de också upplever sin utbildning som svår. Här kan man fundera på om resultatet går igen till utbytesstudenter. De är ju ofta här en kortare tid och hinner kanske inte skapa samma nät av aktiviteter som kvinnorna.

Ett annat resultat är, att man verkar tycka om de undervisnings och examinationsformer som finns på den egna utbildningen. Det är stor skillnad



mellan vilka former som anses vara bäst mellan de olika utbildningarna. Det här är förmodligen väldigt viktigt när det gäller utbytesstudenter, som kommer hit och ofta är vana vid ett helt annat utbildningssystem. Min erfarenhet är också att många utbytesstudenter, framförallt i början, har svårt att hänga med i vår undervisning och examination.

Till sist kan man konstatera, att föreläsningar och skriftlig tentamen verkar vara en trygghet för de grupper som är i minoritet. Kvinnor på dessa utbildningar verkar föredra dessa former som ger en viss anonymitet i gruppen. Motsvarande resultat borde då gå att finna vad gäller utbytesstudenter.

## Referenser

- Hagdahl, Anneli & Nadjhn-Tehrani Simin & Strömbäck, Lena & Svensson, Eva-Chris (1999). *Hur trivs de manliga och kvinnliga studenterna på sin data utbildning vid Linköpings universitet*. Project report within the NOT-project.
- Hult, Håkan (2003). *Hur trivs studenterna på Maskinteknisk utbildning*. Muntlig presentation på internt seminarium för M-nämnden, februari 2003.
- Nadjn-Tehrani, Simin & Strömbäck, Lena (2000). *Study of Educational Preferences in Computer Engineering Education*. Conference on PBL, Linköping Sweden.

## KAPITEL 9

# Norm och normalitet i utbildningen av en professionell

*Lotta Ericson & Stergios Kechagias*

### Inledning

Detta arbete har tillkommit som en fördjupningsuppgift i kursen ”Mångfald i undervisningen”. Vi har valt att närmare undersöka förhållandena på läkarprogrammet där vi till vardags är verksamma som lärare.

### Bakgrund

Läkarutbildningen består av elva terminer där ett stort antal ämnen ingår i ett särskilt curriculum. Utbildningen är indelad i tre stadier; stadium I, (termin 1-3), behandlar den normala kroppens fysiologi, stadium II, (termin 4-5), fokuserar på allmänna patofysiologiska och farmakologiska principer och på stadium III, (termin 6-11), är basen de kliniska placeringarna inom olika medicinska specialiteter.

### Syfte

Vi har inom kursens ram i egenskap av representanter i terminsledningarna på termin tre och termin fyra, valt att betrakta några av undervisningsmomenten ur ett mångfaldsperspektiv. De moment som utbildningen till största delen utgörs av är basgrupper, föreläsningar, laborationer, mikroskoperingsövningar, anatomiövningar i form av dissektioner, obduktioner, primärvårdsanknuten patientkontakt (strimma), kliniska auskultationer samt praktisk och skriftlig examination.

### Metod

De moment som vi har valt att lägga särskild vikt vid är basgruppsarbetet, läkarutbildningens curriculum (vilket terminernas alla undervisningsmoment baseras på) och aspekter på studenters kliniska tjänstgöring. Denna undersökning baseras på fleråriga personliga erfarenheter (i rollen som både student och lärare), samt intervjuer med nyckelpersoner som är involverade i undervisningen.

## Teoretiska utgångspunkter

Linköpings universitet har utformat ett eget strategidokument för arbetet med mångfalden, *Det öppna universitetet* (2003), där det framhålls att mångfald och öppenhet ska präglade både undervisning och forskning och att olika vetenskapliga discipliner, perspektiv och traditioner ska mötas i en kreativ och reflekterande process. De övergripande målen är att studenter och lärare, oavsett bakgrund och livssituation, känner sig välkomna och att studenterna ges rimliga förutsättningar att fullfölja sin utbildning).

Mångfald är ett dynamiskt fenomen omfattande dimensionerna kultur, kön, klass, identitet, ras och nation (Åhlund, 2000). Åhlund menar dock, att en statisk definition av etnicitet i betydelsen gruppbildning, kulturell och/eller social gränsdragning mellan ”oss” och ”de andra”, oberoende av ålder, kön och social klass, fortfarande är utbredd i det svenska samhället. Risken med detta perspektiv att man tillskriver individen egenskaper beroende på vilket ursprung personen har.

Banks (1993) framhåller en annan risk, nämligen att den kunskap skolan förmedlar betraktas som objektiv och liktydig med makthavarnas uppfattning. Därmed så befäster man rådande paradigmet i samhället. Mångfaldsperspektivet måste därför ständigt aktualiseras och vad som är objektiv och subjektiv kunskap ständigt klargöras.

För att uppnå målet för tillämpad mångfald i undervisningen, d.v.s. oavsett ras, ursprung, social klass eller kön, ska alla få samma möjligheter att tillgodogöra sig kunskap, menar Banks vidare. Mångfald måste genomsyra alla nivåer inom utbildningar och omfatta integrering av innehållet (‘content integration’), kunskapsprocessen (‘knowledge construction’), förebygga fördomar (‘prejudice reduction’) och en jämställd pedagogik (‘equity pedagogy’). Det räcker inte att enbart uppmärksamma enstaka bidrag från andra kulturer eller lägga till ett etniskt perspektiv i kursinnehållet utan att i grunden förändra basstrukturen. Mångfaldsperspektivet måste aktivt integreras i lärandeprocessen. Fazlhashemi (2001) påpekar emellertid, att etnisk mångfald som en värdegrundfråga i samhället kan kollidera med den akademiska friheten.

Att utbilda sig till läkare innebär inte bara att inhämta kunskaper och tillägna sig färdigheter, utan även att utveckla sin personlighet och att förvärva en yrkesroll. I inlärningsperspektivet, dvs. ur studentens synpunkt, ter sig läkarrollen som förväntningar på attityder och beteende som ställs på den studerande i egenskap av en blivande läkare. De moment i läkarutbildningen som vi särskilt valt att belysa anser vi särskilt viktiga ur ett mångfaldsperspektiv då ju rollinläring sker med hjälp av tillgängliga rollmodeller och förebilder där t ex handledare har en framträdande funktion (Jeffmar C, 1987; Israel J, 1984)

## Resultatredovisning

### *Basgruppsarbetet*

Basgruppsarbetet är kärnan i det problembaserade lärandet. Basgruppen består av sju till nio studenter vilka träffas två gånger i veckan. Arbetet utgår ifrån scenarior som till största delen baseras på verkliga händelser hämtade ur det verkliga sjukvårdsarbetet. Studenterna inspireras utifrån dessa fall att inhämta kunskaper relaterade till terminens målbeskrivning. På termin tre används fortfarande traditionella ”pappersfall” vars ursprungskonstruktion härstammar från mitten av åttiotalet. På termin fyra används sedan vårterminen 2002 nykonstruerade ”web”-baserade fall (EDIT). Vi har genomfört en granskning av dessa fall ur ett mångfaldsperspektiv och kommit fram till följande:

- De nykonstruerade fallen på termin fyra tar hänsyn till mångfalden ur genus-, etniskt och åldersperspektiv på ett mer tillfredsställande sätt än vad fallen gör på termin tre. På termin fyra är således könen till lika delar representerade i basgruppsfallen. Åldersspannet är mellan nio och 80 år och i 23 av 27 scenarior har huvudpersonen ett svenskt namn. I tre av 27 fall har personen i fråga ett europeiskt namn och i ett fall rör det sig om en kvinna med thailändskt förnamn och svenskt efternamn. Det sistnämnda fallet används för att illustrera en i Sverige relativt ovanlig sjukdom (TBC). Ingen av huvudpersonerna i dessa 27 scenarior framstår som homosexuell.
- På termin tre finner vi stora brister i beaktandet av ett mångfaldsperspektiv. Majoriteten av huvudpersonerna av terminens scenarior representeras av medelålders svenska män.
- Det finns en strävan av att basgrupperna ska bestå av lika delar manliga och kvinnliga studenter. Beroende på antalet utländska studenter fördelas dessa slumpmässigt i grupperna.

### *Läkarutbildningens curriculum*

- Vid en genomgång av den rekommenderade litteraturen noterar vi att endast västeuropeisk och amerikansk litteratur är representerade. Denna litteratur styr även innehållet på föreläsningarna. Detta utesluter bl. a. det som vi kallar för ”alternativ medicin”.
- Vi finner att detta är otillfredsställande i synnerhet som man beaktar den ökande invandringen till Sverige, vilket medför att även läkare verksamma här har behov av att känna till såväl sjukdomar som är vanliga i andra världsdelar och ha kännedom om ett utomeuropeiskt synsätt på sjukdomar och hälsa.

- Vi noterar ett lovande initiativ från studenternas sida för att öka mångfalden inom undervisningen. Med syfte att erhålla ett alternativt synsätt på hälsa och sjukdom har studenterna besökt antroposofernas klinik i Järna.

### *Aspekter på studenters kliniska tjänstgöring*

Följande funderingar har uppstått ur händelser som utspelat sig under studenters kliniska tjänstgöring, vilken sker på sjukhusets olika avdelningar och mottagningar i nära samverkan med andra yrkeskategorier. Detta ställer stora krav på samarbete och ömsesidig förståelse i synnerhet om man har olika kulturell och etnisk bakgrund. Vi har valt att belysa detta genom att väcka dessa funderingar som inte har något självklart svar.

- Får man vara klädd hur som helst? Exempelvis, var går gränsen mellan förargelseväckande och egenartad klädsel? I vilken utsträckning kan en läkare uttrycka sin religiösa tro exempelvis genom klädesplagg eller symboler i form av smycken?
- Kan man acceptera att studenter p.g.a. religiösa skäl inte kan fullgöra kliniska placeringar, exempelvis att man inte kan gå jour med anledning av att man är trött (p.g.a. av näringsbrist) under Ramadan.
- Vilka resurser finns för att tillmötesgå kvinnliga patienters önskan om att inte bli behandlade av manliga läkare?

### Referenser

- Jeffmar, C. (1987). *Socialpsykologi–Människor i samspel*. Lund. Studentlitteratur.
- Israel J. Sociologi (1984). *Inledning till det kritiska samhällsstudiet*. Bonnier, Fakta.
- Banks J. 'Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice'. In: Darling-Hammond L, editor. *Review of Research in Education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association; 1993. p. 3-49.
- Det Öppna Universitetet*. Linköping: Linköpings Universitet; 2003. Report No.: LiU, 591/02-40.
- Fazlhashemi Mohammad. "Etnisk mångfald i högskola" i *Invandrare och Minoriteter*. 2001:6.
- Åhlund, Aleksandra (2000). "Etnicitetens mångfald och mångfaldens etniciteter" i Olsson Erik, editor. *Etnicitetens Gränser och Mångfald*. Stockholm. Carlsons.

## KAPITEL 10

# Studenters olika bakgrund - en resurs att använda sig av?

*Kajsa Holmgren Peterson*

### Inledning

I dokumentet *Det öppna universitetet - Ett strategiskt dokument för det studentinriktade mångfaldsarbetet vid Linköpings universitet* (Linköpings universitet 2003) står det bland annat, att "Linköpings universitet ska ha höga ambitioner med sitt mångfaldsarbete och vara ett universitet präglad av öppenhet för samhällets skilda sociala och kulturella traditioner". Dessutom förtydligas att det ska gälla såväl i forskning som i undervisning.

Mohammad Fazlhashemi (2001) skriver också i en artikel, att "Från att ha varit ett studieobjekt har mångfalden förvandlats till en värdegrund som skall prägla högskolans verksamhet". Den artikeln behandlar etnisk mångfald, men jag tycker att mycket av det han skriver kan tillämpas även på andra typer av mångfald.

Hur ser det då ut i undervisningen på den institution jag själv tillhör och inom vissa av de utbildningar där jag medverkar?

### Teoretiska utgångspunkter

I det strategiska dokumentet *Det öppna universitetet* (2003) finns en vision där det bland annat står, att "Inom universitetet har en likvärdig behandling av alla oavsett bakgrund och livssituation ett egenvärde som uttryck för demokrati och jämlikhet". Ett av de övergripande målen är "Att universitetet lyckas ta till vara de resurser som studenter och anställda med olika bakgrund och livssituation tillför universitetet". När det gäller grundutbildning konstateras det också att i universitetets mångfaldsarbete ingår det att forma utbildningsmiljön så att det målet går att nå. Studentaktiva arbetsformer nämns som ett sätt att tillvarata alla studenters olika förmågor. Hälsouniversitetet tillämpar ju just studentaktiva arbetsformer med t. ex. basgruppsarbete.

Det finns också i dokumentet en förteckning över hur universitetet tänker arbeta för att uppnå de övergripande målen med planen. Några av punkterna innebär att rekryteringen av både studenter och lärare ska vidgas och att internationella utbyten sker, både för studenter och lärare. Men, det finns ock-

så punkter som mer beskriver hur situationen kan förändras för olika grupper, och exempel på detta är stöd till studenter med särskilda behov och att det finns flexibilitet, framförhållning och tillgänglighet i undervisningsplaneringen med tanke på olika studentergruppers behov.

## Syfte

För att få en uppfattning *om* och i så fall *hur* undervisningen påverkas av att studenter har olika bakgrund har jag kort intervjuat fyra olika forskare/lärare på den avdelning jag tillhör. Två av lärarna undervisar huvudsakligen på läkarprogrammet och två på programmet i medicinsk biologi.

## Metod

Jag valde lärare på de två programmen eftersom jag själv undervisar där, men inte har något kursansvar. Alla lärarna har mångårig erfarenhet av undervisning. Ingen är yngre än 40 år eller äldre än 60 och alla är födda i Sverige av svenska föräldrar. Tre är kvinnor. Jag formulerade sex frågor som vi hade som utgångspunkt vid intervjutillfället. Intervjun tog 20-30 minuter per lärare att genomföra.

## Resultat

Här följer ett sammandrag av vad de olika personerna svarade på frågorna. I de fall det är intressant att veta på vilken utbildning personerna undervisar redovisas det som **L** eller **MB** för läkarprogrammet respektive medicinsk biologi.

- *Känner du till universitetets studentinriktade mångfaldsarbete, dvs. att det finns en plan för mångfaldsarbetet?* Just den här planen eller dokumentet (Linköpings universitet 2002) var det ingen av de fyra som hade sett. Tre av dem kände till att det pågår ett mångfaldsarbete, även om de inte kände till planen, men två av de tre hade inte kopplat ordet mångfald till det arbetet utan snarare jämställdhet och diskriminering. Den fjärde personerna svarade spontant "Nej. Pinsamt..." och undrade om planen sprids till institutionerna och de som är anställda där, vilket borde vara fallet.
- *Hur ser fördelningen mellan olika typer av studenter ut på din kurs/utbildning? Exempelvis olika nationalitet, kön, ålder, funktionshinder, socialgrupp, ensamstående föräldrar,...* **MB:** Ganska blandade grupper. Nu är det överrepresentation av kvinnor, c:a 80%,

men det har varierat genom åren. I nästan alla kullar av studenter finns personer med utländsk bakgrund, c:a 10-20 %, som att döma av språket är första generationens invandrare. Alla talar svenska, förutom på magisterkurserna som ges fjärde året på utbildningen och som är öppna för studenter från utländska universitet. Det brukar också finnas någon/några med familj och barn. L: Ganska blandad och relativt hög ålder på studenterna - medelålder vid start 24-25 år. Den troliga orsaken till detta är den höga antagningspoängen vilket gör att många måste komplettera för att komma in. Studenter med utländsk bakgrund finns, både första och andra generationens invandrare. Även enstaka utländska studenter som först läser en sorts college-år och sedan kan antas. I Sverige som helhet är det fler kvinnor än män som påbörjar läkarutbildning (75% kontra 25%), men i Linköping är siffrorna mer jämna, troligen en effekt av antagning efter intervju. De allra flesta studenterna kommer från hem med föräldrar med akademisk bakgrund.

- *Anpassar du undervisningen efter den mångfald som finns i studentgruppen? Föreläsningar, basgrupper, laborationer, seminarier, posters, språk, stödundervisning, ...* Alla fyra lärarna svarar nej. En av lärarna säger att diskussioner i t.ex. basgruppen blir annorlunda (positivt) om det finns personer med olika bakgrund i gruppen, att frågorna och infallsvinklarna kan bli annorlunda och intressantare om inte alla studenter är "likadana". Undervisningen anpassas inte, men däremot finns det stödundervisning i form av "skrivarstuga" för dem som behöver bättra på svenskan (L), föreläsningar i studieteknik (L) och extra basgruppsstillfällen för studenter som halkat efter (L). Alla de tre nämnda stödåtgärderna ligger utanför själva programmet och sköts av studievägledningen. Från och med i höst kommer det också att finnas en 5-poängskurs i PBL, laboratoriekunskap och "social färdighet" för utbytesstudenter på masters-året (MB) för att de snabbare ska komma in i studierna och universitetslivet i Linköping. Det enda som det anpassas för i undervisningen är egentligen fysiska handikapp (L+MB), och det har också hänt att någon student med dyslexi fått göra en muntlig tentamen i stället för skriftlig (L).
- *Hur väljer du stoffet till kursen? Är kursplanen anpassad till mångfald? Finns exempel hämtade från olika verkligheter?* Utländska studenter (utbytesstudenter) har sämre laborativ vana än studenterna som läst i Sverige och extra laborativa, praktiska moment finns för dessa (MB). Utgångspunkter till basgruppsarbetet presenteras ofta i form av tidningsurklipp från lokalpressen, alltså exempel från den verklighet som finns här, och ämnena är också sådana att mångfald



inte naturligt kommer in (MB). En av lärarna säger att det inte finns någon medveten plan för att lyfta fram mångfald. Men ämnena i sig är baserade på mångfald när det gäller ålder, kön mm. (L).

- *Hur ser litteraturen ut? Svensk eller internationell (och i så fall varifrån)? Böcker, vetenskapliga artiklar, ...* Basgruppsfallen är på svenska (MB+L) förutom på mastersåret (MB). Det mesta av den rekommenderade litteraturen är på engelska (MB+L), och mycket av den kommer från USA. Viss litteratur finns förutom på engelska även på t.ex. tyska (L). De vetenskapliga artiklar som används kommer också huvudsakligen från västerländska tidskrifter, men författarna har förstås olika nationalitet. En av lärarna säger också att kunskapsnormen baseras på västerländsk forskning och kunskap (L).
- *Vad har du gjort för att anpassa dig till mångfald? Har du fått ändra på ditt sätt att vara för att kunna möta mångfalden i undervisningen?* Två av lärarna (MB+L) uppger att de inte tycker de gjort någonting för att anpassa sig till mångfald. Den ena av dem säger att studenterna får anpassa sig, men säger också de studenter som är ”gamla” och de som inte behärskar språket oftare har problem att klara studierna. Den andra tycker inte att studenterna är så olika - oberoende av bakgrund uppför sig de flesta på ungefär samma sätt. En lärare försöker på olika sätt hjälpa framförallt de studenter som läser en del av utbildningen i Linköping och resten i annat land (MB). Exempelvis finns den mesta informationen från universitetet och kommunen bara på svenska. Det gäller också delar som har med säkerhet att göra som t.ex. kemikaliehantering. Samma lärare poängterar också vikten av att vara övertydlig och förankra i gruppen att alla hänger med och har förstått - i vissa kulturer svarar man ‘yes’ och ser glad ut även om man inte vet vad frågan egentligen var.

## Slutsatser

De fyra lärare jag intervjuat anpassar, enligt vad de själva tycker, inte direkt undervisningen efter den mångfald som finns i studentgrupperna. Men det verkar också som om de inte tycker att det finns något behov av detta, och som en lärare på läkarprogrammet påpekar så är ämnet i sig exempel på mångfald.

Däremot tycker jag att ändå att lärarna uttrycker sig positivt om mångfald. Ett exempel är den lärare som tyckte att basgruppsdiskussionerna ofta blev mer intressanta om studenterna var mer olika, ett annat är den lärare som försöker hjälpa utländska studenter tillrätta när det gäller att hitta in-

formation. Ytterligare ett exempel är den stödundervisning som finns i anslutning till läkarprogrammet, med skivastuga och studieteknik.

Slutligen tycker jag att jag utifrån intervjuerna kan säga, att undervisningen i sig inte medvetet anpassas efter någon typ av mångfald, men att lärarna ändå på olika, främst praktiska, sätt försöker hjälpa studenter av olika slag tillräta för att klara av studierna.

## Referenser

*Det öppna universitetet - Ett strategiskt dokument för det studentinriktade mångfaldsarbetet vid Linköpings universitet (2003).*

Fazlhashemi Mohammad. "Etnisk mångfald i högskola" i *Invandrare och Minoriteter*. 2001:6.

## Mångfald – dynamik – lärande

*Märtha Sund-Levander*

### Inledning

Sverige är idag ett uttalat mångkulturellt samhälle. Både infödda och invandrade medborgare är människor från olika sociala och kulturella tillhörigheter. För att motverka ojämlikheter i boende, arbete, makt och socialt hänseende ska mångfald befrämjas. Eftersom universitetet utbildar människor som kommer att verka i vårt samhälle, har jag inom kursens ram valt att fördjupa mig i hur mångfald befrämjas inom Linköpings universitet.

### Teoretiska utgångspunkter

Mångfald är ett dynamiskt fenomen omfattande dimensionerna kultur, kön, klass, identitet, ras och nation (Åhlund, 2000). Åhlund menar dock, att en statisk definition av etnicitet i betydelsen gruppbildning, kulturell och/eller social gränsdragning mellan ”oss” och ”de andra”, oberoende av ålder, kön och social klass, fortfarande är utbredd i det svenska samhället. Risken med detta perspektiv att man tillskriver individen egenskaper beroende på vilket ursprung personen har.

Banks (1993) framhåller en annan risk, nämligen att den kunskap skolan förmedlar betraktas som objektiv och liktydig med makthavarnas uppfattning. Därmed så befäster man rådande paradigmet i samhället. Mångfaldsperspektivet måste därför ständigt aktualiseras och vad som är objektiv och subjektiv kunskap ständigt klargöras.

För att uppnå målet för tillämpad mångfald i undervisningen, d.v.s. oavsett ras, ursprung, social klass eller kön, ska alla få samma möjligheter att tillgodogöra sig kunskap, menar Banks vidare. Mångfald måste genomsyra alla nivåer inom utbildningar och omfatta integrering av innehållet (‘content integration’), kunskapsprocessen (‘knowledge construction’), förebygga fördomar (‘prejudice reduction’) och en jämställd pedagogik (‘equity pedagogy’). Det räcker inte att enbart uppmärksamma enskilda bidrag från andra kulturer eller lägga till ett etniskt perspektiv i kursinnehållet utan att i grunden förändra basstrukturen. Mångfaldsperspektivet måste aktivt integreras i lärandeprocessen. Fazlhashemi (2001) påpekar emellertid, att etnisk mångfald som en värdegrundfråga i samhället kan kollidera med den akademiska friheten.

Linköpings universitet har utformat ett eget strategidokument för arbetet med mångfalden, *Det öppna universitetet* (2003), där det framhålls att mångfald och öppenhet ska präglade både undervisning och forskning och att olika vetenskapliga discipliner, perspektiv och traditioner ska mötas i en kreativ och reflekterande process. De övergripande målen är att studenter och lärare, oavsett bakgrund och livssituation, känner sig välkomna och att studenterna ges rimliga förutsättningar att fullfölja sin utbildning.

I dokumentet betonas; betydelsen av mångfald som ett förhållningssätt, en förståelse för och en positiv värdering av människors/samhällets mångfald och ett individuellt människovärde, behovet av att främja likabehandling och motverka diskriminering, liksom en öppenhet för skilda sociala och kulturella traditioner. I handlingsplanen vidgas perspektivet också till grundskolans ansvar att ge grundläggande kompetens oberoende av social bakgrund och livssituation. Det talas även om samhällets ansvar att anställa akademiker med utländsk bakgrund och möjligheten för alla studenter, exempelvis att möjligheterna för att få studielån underlättas för studenter med barn och att särskilda hänsyn tas till de personer som har funktionshinder.

## Syfte

Syftet med denna empiriska ministudie att få kunskap om hur mångfaldsperspektivet integreras inom sjuksköterskeutbildningen vid Hälsouniversitetet.

## Metod och urval

Tre anställda lärare inom sjuksköterskeprogrammet vid Hälsouniversitetet valdes ut för djupintervjuer. Samtliga är kvinnor, 44 – 51 år, födda och upp-vuxna i Sverige, med mer än 10 års lärarerfarenhet inom universitetet. En av respondenterna är disputerad och två är doktorander. Efter den specifika öppningsfrågan – Vad innebär begreppet mångfald för dig? genomfördes intervjuerna i form av ett samtal mellan mig och personen. Varje intervju tog cirka 30 minuter.

## Resultat och analys

Samtliga respondenter ser mångfald som något positivt som ger möjlighet att se fler perspektiv och de är väl bekanta med och uttrycker universitetets handlingsprogram för ökad mångfald i undervisningen.

Analogt med Åhlund (2000) definierar intervjupersonerna mångfald ur ett dynamiskt perspektiv med flera dimensioner; olika erfarenheter, kulturell och social bakgrund, kön, ålder och yrkeserfarenhet bland studenterna. De påpekar också att levnadssätt och uppfattningar kan skilja sig lika stort mellan



































































